

جامعة المنصورة
كلية التربية بالمنصورة
مشروع تطوير الدراسات العليا التربوية
باستخدام التعلم الإلكتروني

اقتصاديات التعليم

إعداد

أ.د. محمود عباس عابدين
أستاذ تخطيط التعليم و اقتصادياته و إدارته
رئيس قسم أصول التربية - كلية التربية بالإسماعيلية
جامعة قناة السويس

نبذة عن المؤلف

الاسم: أ.د. محمود عباس عابدين

أستاذ تخطيط التعليم و اقتصادياته و إدارته

رئيس قسم أصول التربية - كلية التربية بالإسماعيلية جامعة قناة السويس

- له مؤلفات متعددة في المجالات المختلفة لتخطيط التعليم و اقتصادياته و إدارته

وصلت إلى حوالي خمسين مؤلفاً بعض منها باللغة الإنجليزية

- عضو في عدد من الجامعات العلمية المصرية و العالمية منها :الجمعية الأمريكية

للبحث التربوي AERA ، و الجمعية الدولية للتخطيط التعليمي ISEP ، مع حرصه

على المشاركة بأبحاث علمية في المؤتمرات السنوية لـ ISEP

- شغل عديداً من المناصب منها خبير تربوي بسلطنة عمان ، وعمادتي كلية التربية

بالسويس ثم الإسماعيلية ، فضلاً عن تولي مهام استشارية و تدريبية في عدد من

المنظمات التربوية العربية والدولية في مصر و عدد من الدول الأخرى.

فهرس الكتاب

الموضوع	الصفحة
مقدمة الكتاب	
الفصل الأول	
علم اقتصاديات التعليم : نشأته الاقتصادية، تعريفه، و أهم مجالاته .	
مقدمة	
المحور الأول : نشأة علم اقتصاديات التعليم بين العالمية و العربية.	
المحور الثاني : محاولات تعريف علم اقتصاديات التعليم الحديث : حضور عربي بارز	
المحور الثالث : أبرز مجالات البحث في علم اقتصاديات التعليم	
خاتمة الفصل الأول .	
الفصل الثاني	
تكلفة التعليم : بين الضبابية المقصودة و الشفافية المرغوبة	
مقدمة :	
المحور الأول : أهداف دراسة تكلفة التعليم	
المحور الثاني : مصطلحات مفتاحية للتعبير عن تكلفة التعليم	
المحور الثالث : أسباب الزيادة في تكلفة التعليم	
المحور الرابع : هل زيادة كفاءة التعليم وإنتاجية هي الحل لمشكلة تزايد التكلفة .	
-	
خلاصة الفصل الثاني	
الفصل الثالث	
تمويل التعليم: معضلة مستمرة ، و عدل منشود قد يغيب أحيانا	
مقدمه.	
المحور الأول : معايير تقييم نظم التمويل في التعليم.	
المحور الثاني : طرق إضافية لتمويل التعليم.	
خلاصة الفصل الثالث.	
الفصل الرابع	
عوائد التعليم: طموحات كبيرة و معضلات أكبر	
مقدمة:	
المحور الأول : مرحلتان أساسيتان في دراسة عوائد التعليم :	
المرحلة الأولى : مرحلة التقدير	
المرحلة الثانية : مرحلة القياس .	
المحور الثاني : التحويل التدريجي في دراسة العوائد : الأسباب و المظاهر	
خلاصة الفصل الرابع	
الفصل الخامس	
الجودة و اقتصادياتها في التعليم : أمل منشود وضرورة ملحة في عالم تنافسي	
مقدمة:	
المحور الأول : محاولات تعريف الجودة في التعليم	
المحور الثاني : أبرز العوامل التي أدت إلى زيادة الاهتمام بجودة التعليم	
المحور الثالث : قياس الجودة في التعليم	
المحور الرابع : تأثيرات الجودة	
المحور الخامس : اقتصاديات الجودة	
خاتمة الفصل الخامس	
الموضوع	الصفحة

	خاتمة الكتاب
	نحو استشعار المستقبل و المزيد من المنفعة
	أولاً : استشعار لأبرز الملامح المستقبلية لنظم الاتصالات التعليم
	ثانياً : إمكانات الاستفادة من الاتصالات التعليم في التربية العربية
	مراجع الكتاب
	المراجع العربية
	المراجع الأجنبية

مقدمة الكتاب

الحمد لله حمداً يليق بجلال وجهه ، وعظيم سلطانه ، وأصلى و أسلم و أبارك على سيد الأنام محمد بن عبد الله عليه وعلى جميع الأنبياء والمرسلين أفضل الصلوات و أتم التسليم ، وعلى آله و صحبه أجمعين

أما بعد

فقد شرفني زميلي و أخي أ . د / مهني محمد إبراهيم غنام ، مدير مشروع تطوير الدراسات العليا التربوية باستخدام التعلم الإلكتروني بكلية التربية- جامعة المنصورة باختياره لي لإعداد هذا الكتيب في " اقتصاديات التعليم " . وكانت حيرتي في كيف أقدم هذا الكتيب بشكل واف ، في الصفحات القليلة التي حددت لي . وعليه فقد اجتهدت في الأخذ بالأسباب ؛ سائلاً ربي المدد والعون.

وإذا كان الكتيب قد تعلق أساساً بعلم اقتصاديات التعليم الحديث ، فإنه لم يغفل الجذور و الأصول لهذا العلم ، و التي ترجع لآلاف السنين في الماضي ، ولم يغفل أيضاً استشعار التوقعات المستقبلية لمجالات هذا العلم و أبحاثه . و إذا كان الغرب المتقدم قد أبدع في إرساء دعائم هذا العلم و توظيفه ، الأمر الذي حدا بالباحث أن يرصد ذلك رسداً موضوعياً ، فقد حتمت الموضوعية أيضاً إبراز الجهود العربية الأصيلة في مسيرة هذا العلم النافع ، و في أكثر من موقع.

وإذا كان هذا الكتيب قد عالج الأطر النظرية لهذا العلم ، فلم يغفل أيضاً الجانب التطبيقي عبر فصوله . والكتيب يقع في خمسة فصول موجزة و تفاعلية ، و بشكل يجعل هذا العلم في تفاعل دائم مع غيره من العلوم ، خاصة التخطيط التعليمي ، و علم الاقتصاد ، و علم النفس التربوي ، و علم الاجتماع التربوي ، و الإحصاء ، و غير ذلك من العلوم . وإذا كان الفصل الأول قد ركز أساساً على النشأة و الاتفاق النسبي علي التعريف و المجالات ، فإن الفصول الأربعة الأخرى قد ركز كل منها على أحد مجالات هذا العلم أو تقنياته ، فجاء الفصل الثاني مركزاً على تكلفة التعليم و كيف تعالج بشفافية و موضوعية ، بدلاً من الغموض السائد في جل الدول النامية ، و غطى الفصل الثالث تمويل التعليم على أمل أن يكون ذلك أقرب إلى العدل النسبي . و غطى الفصل الرابع عوائد التعليم وصفاً ، و إنتاجاً ، و قياساً ، و إثراءً . و تعلق الفصل الخامس بالجودة و اقتصادياتها في التعليم ، بوصفها أملاً منشوداً و ضرورة ملحة في عالم لا يرحم الضعفاء .

وقد حاولت - قدر جهدي - إثارة انتباه الدارسين للتعلم في هذا العلم و توظيفه في خدمة التربية و التعليم ، و من هنا كانت عشرات التدريبات و الأسئلة الحوارية التي حملها عبر صفحاته المختلفة . وكنت أتمنى أن أقدم للدارس مزيداً من التفاصيل، لكن طبيعة التعلم الإلكتروني تتطلب إثارة الفكر ، ويمكن لطالب الاعتماد على نفسه بإذن الله لطالب المزيد .

و إذ اقدم هذا الجهد المتواضع لطلاب الدراسات العليا التربوية باستخدام التعلم الإلكتروني ، فإني
أتمنى أن أظل في تواصل مع هؤلاء الدارسين ، الذين أدعوهم للتعامل مع هذا الجهد على أنه من إنسان
يعتريه النقص ، فالكمال لله وحده ، مع أمل في أن يكون هذا الجهد المتواضع من العلوم النافعة في الدنيا
والآخرة، اللهم آمين.

محمود عباس عابدين

الفصل الأول

علم اقتصاديات التعليم : نشأته

الاقتصادية ، تعريفه ، و أهم مجالاته

الفصل الأول

علم اقتصاديات التعليم : نشأته الاقتصادية ، تعريفه ، و أهم مجالاته

مقدمة :

يسير هذا الفصل التمهيدي في ثلاثة محاور ، حرصنا فيها على بلورة معالم هذا العلم الجديد ، مع إبراز الإسهامات العربية فيه دون إفراط أو تفريط . و قد تعلق المحور الأول بالأصول التاريخية لهذا العلم ، و التي كانت بمثابة إرثاصات له ، و قد حاولنا في المحور الثاني الوصول إلى تعريف مقبول نسبياً لهذا العلم ، بينما ركزنا في المحور الثالث على تحديد مجالات البحث الشائعة في هذا العلم ، تلك التي سنتناولها بشيء من التفصيل باقي فصول الكتاب .

المحور الأول

نشأة علم اقتصاديات التعليم بين العالمية و العربية

يشير عديد من الدراسات إلى أن " اقتصاديات التعليم " Economics of Education مجال قديم و حديث في الوقت نفسه . فلقد حظي التعليم منذ القدم باهتمام عديد من المتخصصين البارزين في الاقتصاد أمثال " آدم سميث " A.Smith ، و " ألفريد مارشال " A.Marshall ، و " جون ستيوارت ميل " J.S.Mill ، وغيرهم . ولقد ركز هؤلاء على أهمية نمو المعارف و المهارات البشرية من خلال العمليات الانتربوية ، و ألمحوا إلى أن ذلك يسهم في تنمية الاقتصاد . فلا شك أن إثراء قدرات الفرد واستعداداته من خلال التعليم يؤدي إلى زيادة قدراته الإنتاجية ، بل زيادة قدراته على التعامل مع البشر بعامه . وعلى الرغم من هذه الإرثاصات البعيدة ، إلا أن هذا المجال – باعتباره علماً له نظرياته و مجالاته المميزة و انجذيرة بالدراسة – لم يتضح إلا حديثاً .

وهناك شبه إجماع بين عديد من المتخصصين على أن بدايات الستينيات من القرن العشرين هي بدايات هذا العلم ، على الرغم من جذوره التاريخية البعيدة ، و التي تمتد على الأقل – من منظورنا – إلى أفلاطون و بعض حكماء الصين قبل الميلاد .

ولقد كان " مارك بلوج " M.Blaug - و هو من أبرز المشاهير المعاصرين المتخصصين في هذا العلم – أكثر تحديداً ، عندما أوضح أنه على الرغم من صعوبة تحديد بداية انطلاقه علم من العلوم ، أو أحد فروع علم قديم ، إلا أن الميلاد الرسمي لهذا العلم يمكن أن يؤرخ – في رأيه – بشهر ديسمبر سنة 1960 م ، عندما ألقى " تيودور شولتز " T.Schultz - وهو من أشهر مؤسسي هذا العلم – خطاب تربيته رئاسة الجمعية الاقتصادية الأمريكية ، وفيه ركز على استثمار رأس المال البشري Human Capital و أكد دوره في التنمية . وهذا لا يعني أن أحداً لم ينشره في هذا المجال ، أو أن أحداً لم يستخدم مصطلح " اقتصاديات التعليم " قبل هذا التاريخ ، ولكن يعني ببساطة عدة أمور ، من أهمها ما يلي :

1- أن معظم الاقتصاديين قبل عام 1960 م كانوا غير مدركين جملة لحقيقة أن الظواهر الاقتصادية (وبخاصة النمو الاقتصادي) يمكن تفسيرها من خلال فكرة تشكيل رأس المال البشري المتكون بواسطة التعليم و التدريب .

2- يلاحظ – بصفة عامة – أن التقدم العلمي فى أساليب هذا العلم و تقنياته – ولاسيما من الناحيتين الكمية و انكيفية – قد برز إلى حد أكثر وضوحاً بعد هذا التاريخ .

لاحظ – عزيزي الطالب – أن " تيودور شولتز " اقتصادي Economist في الأصل وليس تربوياً . وقد أعلن أهمية الاستثمار في البشر في معقل الاقتصاديين (الجمعية الاقتصادية الأمريكية) ، وليس في إحدى المناسبات التربوية على سبيل المجاملة ، و من هنا يروق لنا هذا التاريخ (ديسمبر 1960 م) على أنه الميلاد الرسمي لعلم اقتصاديات التعليم .

* فما رأيك في التبرير السابق ؟

* ابحث عن آراء أخرى في هذا الشأن ، و قم بتقويمها ، و أعرض أفضلها علينا ، و على أساتذتك و زملائك ، واجتهد في تقديم الأدلة .

* ونحن في انتظارك ، أيها الباحث المجتهد .

* لاحظ أن هذا العلم نشأ في أحضان الاقتصاديين ، قبل التربويين .

(أ) فماذا تتوقع أن تكون تأثيرات ذلك في مجالات البحث في هذا العلم ؛ خاصة في مجال عوائد التعليم ؟

(ب) اكتب توقعاتك الآن . ثم عد و قومها بعد الانتهاء من هذا المقرر . ما مدى دقتها ؟

(عالية) ، (متوسطة) ، (ضعيفة)

(تخير واحدة فقط)

(ج) علل إجابتك (اختيارك) السابق .

إسهامات عربية فى نشأة هذا العلم : إلا انها غير مسجلة عالمياً :

يرى " جورج سكاربولس " (2000) G.Psachrapouls أن أول كتاب عن علم اقتصاديات التعليم ، يرجع إلى " مارك بلوج " M.Blaug عام 1970. وفي الوقت الذى نحترم فيه " مارك بلوج " و كتابه المتميز الذى سماه تواضعا " مقدمة لاقتصاديات التعليم " ، ونراه بالفعل مرجعاً أساسياً في هذا العلم ، إلا أننا نختلف مع إدعاء " جورج سكاربولس " بأن كتاب " مارك بلوج " : هو أول كتاب كتب في اقتصاديات التعليم ، ربما يكون ذلك صحيحاً على مستوى المراجع الإنجليزية . وهذا هو الدليل:

فالجدير بالذكر أن أستاذنا الكبير الدكتور / حامد عمار (شيخ التربويين العرب) كتب كتاباً متميزاً بعنوان " في اقتصاديات التعليم " صدر عام 1964 م ، ويشير المحتوى العلمى المتميز لهذا الكتاب – بدراساته السبع ، وملاحقه الخمسة ، و مراجعه المتخصصة المتعددة – إلى الجهد و الوقت الكبيرين اللذين

أخذهما إعداد هذا الكتاب الرائد الذي نعهده من أوائل الأعمال العلمية المتميزة و المتكاملة في هذا العلم
انجديد ، ليس على المستوى العربي فحسب ، بل على المستوى العالمي . و ربما يرجع ذلك إلى عديد من
الأسباب ، لعل من أبرزها :

1- قضى الدكتور حامد عمار عدة سنوات في إعداد هذا الكتاب بدراساته المتعددة ، و من هنا فقد
يرجع بداية إعداده إلى ما قبل الميلاد الرسمي لهذا العلم ، أما مرحلة التفكير في الإصدار فإنه . منه
ترجع على الأرجح إلى ما قبل ذلك بكثير .

2- تعامل الكتاب مع اقتصاديات التعليم من منظور شامل ، يتعدى العوائد و العوامل الاقتصادية ،
التي سادت لفترة طويلة منذ بداية هذا العلم ، كما سوف نوضح في الفصل الثاني . و ربما يرجع
ذلك جزئياً إلى أن حامد عمار اقتحم هذا المجال بوصفه تربوياً و ليس اقتصادياً ، بل بوصفه
متخصصاً في اجتماعيات التربية و فلسفتها ، كما يتضح من رسالته للدكتوراه في " النمو
الاجتماعي في قرية سلوا- محافظة أسوان " و التي حصل عليها من جامعة لندن عام 1952م ،
كما أنه بوصفه باحثاً يتسم بشمولية منظوره في البحث ؛ خاصة البحث عن الجذور و الأصول . و
يكفى للدلالة على ذلك أنه في كتابه الرائد هذا خصص الفصل الثاني عن " الاقتداء و أثره في
الكفاية الاقتصادية " ، حيث عالج فيه الأخطار الكبيرة لظاهرة ، كانت قد تفتت في برامج و نظم
التنمية الاجتماعية و البشرية في الدول النامية ، و هي ظاهرة الاقتداء و التقليد الأعمى دون
مراعاة لارتباط هذه النظم بأوضاعنا و مطالب نمونا الاقتصادي ، و عقد مقارنات موضوعية بين
الدول النامية و المتقدمة ، تؤكد وجهة نظره في خطورة التقليد الأعمى .

ويكفى أنه استهل هذا الفصل بتأكيد اعتقاده بأن التنمية الاجتماعية هي غاية الجهود و
الأعمال، التي يقوم بها الناس في كل مجتمع من المجتمعات .

3- أعد " حامد عمار " هذا الكتاب المتميز في وقت ، كانت المعرفة المرتبطة بهذا العلم قليلة و
ربما نادرة . و لعل أحد الأدلة على ذلك أن " مارك بلوج " M.Blaug كتب في مقدمة إحدى كتبه
الشهيرة (1987) قصة طريفة تتعلق ببدايات رحلته في هذا المجال ، و التي بدأت في أوائل الستينيات
من القرن العشرين بقراءته لخطاب الرئاسة الذي ألقاه " تيودور شولتز " T.Schultz في الجمعية
الاقتصادية الأمريكية في ديسمبر عام 1960م ، و الذي كان عنوانه " استثمار رأس المال البشري " .
فعندما تقدم " مارك بلوج " لشغل وظيفة " محاضر " في اقتصاديات التعليم بمعهد التربية بجامعة
لندن في 1963م كانت معرفته بموضوع " اقتصاديات التعليم " تكاد تكون ضئيلة نسبياً ؛ و لذا كانت
دهشته شديدة عندما تم تعيينه بالفعل . و قد علل ذلك بأن لجنة الممتحنين التي عينته كانت بلا شك -
حسب رأيه - دونه في الخبرة ، على الرغم من ضآلة خبرته هو ذاته في هذا التخصص الحديث !!

ومن هنا -- واستناداً للحيثيات السابقة و غيرها- نويد رأى " محمد سعيد قدرى" مدير مركز تنمية المجتمع فى العالم العربى آنذاك ، و الذى كتب تصديراً لهذا الكتاب ذكر فيه أن الكتاب محاولة جادة لتحليل دور التعليم فى التنمية الاقتصادية ، و معرفة الأسس و المناهج المختلفة فى هذا النوع من الدراسة ، و هو يسد فراغاً كبيراً فى المكتبة العربية . و أكد أيضاً " أنه جهد رائد فى ميدانه ، و هو دعوة و منهج : دعوة إلى تحديد العلاقة و الترابط بين التنمية الاقتصادية و الاجتماعية ، و منهج فى تحليل الأسس و المعايير اللازمة لضمان الكفاية الإنتاجية فى ميدان الخدمات ."

* و الآن - عزيزى الطالب- نقترح عليك الرجوع إلى كتاب : أستاذنا حامد عمار ، و قراءته ، و تدوين ملاحظات أخرى ربما نكون قد أغفلنا تدوينها فى السطور السابقة . و نعترف لك أن السطور السابقة لا تعبر جيداً عن هذا الكتاب المتميز لعالم مرموق.

* لو طلب منك د . حامد عمار - أطال الله فى عمره - أن تقدم له ملاحظات على كتابه ليأخذها فى الاعتبار إن فكر فى تطوير هذا الكتاب . فماذا تقدم له ؟

- اقترح عليك ألا تتعجل فى تقديم هذه الملاحظات الآن . و الأفضل تقديمها بعد الانتهاء من هذا المقرر .

وقد تلت محاولة حامد عمار هذه محاولات عربية أخرى ، من أبرزها المحاولة الجادة لعبدالله عبد الدائم فى كتابه عن التخطيط التربوى ، الذى نشره لأول مرة عام 1966م متضمناً باباً كاملاً عن العوامل الاقتصادية و دورها فى التخطيط التربوى ، و هو محاولة جادة للربط بين التخطيط و اقتصاديات التعليم . وقد تضمن هذا الباب خمسة فصول من إجمالى فصول الكتاب السبعة و الثلاثين . و قد تعلق الفصل الأول من هذا الباب بالمعلومات الاقتصادية اللازمة للمخطط التربوى ، بينما تعلقت الفصول الأربعة الأخرى بشكل أكثر صراحة باقتصاديات التعليم ، و مغطية المحاور التقليدية لهذا العلم الجديد على النحو التالى : التربية و النمو الاقتصادى ، عائدات التربية ، كلفة التربية ، تمويل التربية .

* هل توافقنا الآن على أن لنا جذوراً عربية و إسلامية مشرفة لهذا العلم ؟

* هل تحاول تقديم عمل أفضل فى هذا المجال الآن أو فى المستقبل القريب بحسب لك ؟ عليك أن تثق

فى ربك سبحانه و تعالى ، ثم تأخذ بالأسباب ، وتتوكل على الله .

* يمكن لنا - بإمكاناتنا المتواضعة - أن نساعدك و نوجهك، فهل تتصل بنا ؟

بداية متأنية لهذا العلم ، ثم انفجار يصعب ملاحظته :

جملة القول أن هذا العلم يعد من أحدث العلوم التربوية ، إن لم يكن أحدثها على الإطلاق ، إلا أن الانفجار المعرفى فى كافة العلوم قد انسحب عليه هو الآخر . ولعل أحد الأدلة على ذلك تلك الطبعات الثلاث المتتالية لقائمة الببليوجرافية الشارحة التى أعدها " مارك بلوج " M.Blaug ، حيث سجلت الطبعة الأولى التى نُشرت عام 1966 م حوالى (800) دراسة ، ارتفعت إلى (1350) دراسة فى

الطبعة الثانية التي نُشرت عام 1970م . إلا أنها رصدت الواقع حتى يوليو 1969م ، ثم جاءت الطبعة الثالثة محتوية على (2002) دراسة ، على الرغم من أنها رصدت الدراسات المنشورة في هذا العلم حتى شهر سبتمبر 1975م ، بينما تم نشر هذه الطبعة في عام 1978م . و هي غير محتوية – للأسف – على إشارة لكتاب حامد عمار ؛ ربما لأنه مكتوب باللغة العربية .

و ربما دفع هذا الانفجار العلمي في اقتصاديات التعليم عالماً بارزاً ومتخصصاً مشهوراً هو " جورج سكاروبولس " (1996) G.Psacharopoulos إلى أن يقرر أن هذا الانفجار جعل من الصعب اليوم عمل قائمة ببيوجرافية لأبحاث هذا العلم، مثل تلك أنجزها " مارك بلوج " M.Blaug ، والأمر يتطلب مجلدات متعددة ، و من هنا ظهرت الرغبة في محاولة تتبع مسيرة هذا العلم ، القصيرة زمنياً ، الثرية علمياً ، و تقويمها بما فيها من علامات مضيئة و أخرى غامضة ، مع رغبة أقوى في استشعار ملامح مستقبل هذا العلم ، و إمكانات الاستفادة منه في حاضرنا و مستقبلنا التربوي . ولعله من الأفضل أن نتفق في البداية على تعريف واضح لهذا العلم ، يوجه بقية محتويات هذا الكتاب ، وهو ما سوف يعالجه المحور الثاني لهذا الفصل .

ولكن – عزيزي الطالب – هل الاتفاق النسبي على تعريف لعلم اقتصاديات التعليم يعد ضرورة ؟ في رأينا : نعم هي ضرورة ؛ لأن الاتفاق النسبي على تعريف قد يمثل " دستور " العمل التربوي في هذا المجال . وعلى قدر وضوح " الدستور " يكون وضوح العمل التربوي . و عندما نقول " اتفاق نسبي " فإننا نقر بأن الإجماع التام قد يكون مستحيلاً في العلوم الاجتماعية و التربوية ، لأسباب سوف نتعرض لها بعد قليل و من هنا يكون " الاتفاق النسبي " هو الأقرب إلى المنطق و الطبيعة الإنسانية . لاحظ – عزيزي الدارس- أن عدم الاتفاق النسبي بين المعلمين بخصوص مصطلحات مثل الذكاء ، و التحصيل الدراسي، و النشاط ، و الحرية ، و الديمقراطية ، و غيرها يؤدي إلى ممارسات متباينة ، و أحكام قيمية و تقويمية متضاربة . كيف ذلك ؟ . اعتبر ذلك تحريكاً لفكرك فقط في هذه المرحلة . و يفضل أن نركز الآن على محاولة لتعريف هذا العلم الذي نحن بصدد دراسته .

المحور الثاني

محاولات تعريف علم اقتصاديات التعليم : حضور عربي بارز

لا نتوقع بداية و جود تعريف لهذا العلم ، يجمع عليه كل المتخصصين أو معظمهم في هذا المجال ، و يرجع ذلك إلى عديد من الأسباب المترابطة و ربما المتداخلة ، لعل من أهمها :

1- اختلاف وجهات النظر و التخصصات :

و ينسحب هذا العلم على كفة العلوم الاجتماعية التي يعد علم اقتصاديات التعليم أحد فروعها . ففي حالة هذا العلم نجد من يركز على أحد الجوانب مثل تكلفة التعليم ، و من ثم يعرفه بدلالة التكلفة ، بينما نجد آخر يركز على عائد التعليم ، فيتأثر بذلك في تعريفه . و حتى داخل عوائد التعليم نجد من يركز على

الاعتد الاقتصادي ، في مقابل مَنْ يركز على العائد الاجتماعي ، كما نجد في الآونة الأخيرة مَنْ يركز على العائد النفسي . المهم أن تباين الفلسفات ووجهات النظر أدى بالضرورة إلى تباين التعريفات . و لقد زاد من المشكلة السابقة أن هذا العلم قد حظي باهتمام الاقتصاديين في البداية ، ثم انضم إليهم بعد ذلك - و بشكل متزايد - التربويون . و غالباً ما نجد اختلافات بين الاقتصاديين و التربويين في معالجتهم للتربية . فالفريق الأول يركز عادة ، و بشكل بارز على ما هو اقتصادي ، لا سيما الماديات . و الثاني يضيف غالباً إلى ذلك أموراً أخرى ، منها الجوانب الاجتماعية و النفسية و غيرها ، و ليس معنى ذلك انتقاء الخلافات داخل كل فريق ، بل هي - من ناحية أخرى - متزايدة و متشعبة شأن أى علم اجتماعي .

2- الاختلاف حول أصلى هذا العلم :

إن علم اقتصاديات التعليم جاء ثمرة التفاعل بين علمي الاقتصاد و التربية ، و هناك أيضاً عديد من التباينات بخصوص مفهوم كل منهما ، لا سيما التربية ؛ نظراً لتباين الفلسفات و وجهات النظر بين المتخصصين ، فضلاً عن عوامل الزمان و المكان ، و ما يصاحبهما من اختلاف التراث الثقافي للمجتمعات . فالتربية - فى الأصل - عملية اجتماعية ثقافية محدودة بعوامل الزمان و المكان . و طالما أن هناك بعض الاختلافات بخصوص منبعى هذا العلم ، و لا سيما المنبع التربوي ، فيتوقع أن يؤدى ذلك ، إلى تباينات أخرى فى تعريف أحد الفروع .

3- حداثة علم اقتصاديات التعليم :

الأرجح أن للزمن بعض الأثر ، فالعلوم الأكثر قِدماً - على اختلاف تقسيماتها - يمكن مع الزمن و انجهد العلمي أن تصل إلى بعض المفاهيم الأكثر رسوخاً .

* عزيزى الدارس : هل تحاول إضافة أسباب أخرى ؟

* هل تعترض على بعض أو كل الأسباب السابقة ؟ كيف ذلك ؟

* نحن فى حاجة إلى أن نستفيد من آرائك، فهل تحاول ؟

و ربما لهذه الأسباب أو غيرها ، فضل بعض البارزين فى هذا المجال ، أمثال : " جون فيزى " J.Vaizey ، و " وود هول " Woodhall ، و " بلوج " Blaug ، و " سكاروبولس " Psacharopulos ، و " مارتن كارنوى " M.Carnoy و غيرهم عدم إعطاء تعريف لهذا العلم و اكتفوا بعرض مجالات البحث فيه ، على افتراض أن يلم القارئ بفكرة عن مفهوم هذا العلم ، من خلال دراسته لمجالات البحث فيه ، حتى إن " مارك بلوج " M.Blaug فى كتابه " مقدمة لاقتصاديات التعليم " عام 1970م عطل عزوفه عن تقديم تعريف؛ بأن تعريفات الموضوعات الجديدة تصبح باليه بمجرد كتابتها . و من هنا قرر أنه لن يحاول تعريف اقتصاديات التعليم ، كمجال مستقل من البحث و الدراسة .

و فى البليو غرافية الشارحة التى قدمها " بلوج " فى طبعته الثالثة عام 1978م ، عاد فأكد عزوفه هذا ، وذكر أنه طالما أن علم الاقتصاد Economics هو ما يدرسه علماء الاقتصاد Economists فإن أفضل تعريف لاقتصاديات التعليم – من وجهة نظره – هو محتوى تلك البليو غرافية الشارحة .

* ما رأيك فى التعريف السابق ؟ علل أجابتك .

ورغم هذا العزوف الذى فصلناه فى مؤلف آخر لنا (2004)، فقد وجدت بعض المحاولات لتعريف هذا العلم، فقد اشتق "Cohn" - على سبيل المثال- تعريفاً لهذا العلم، استناداً لتبنيه تعريفاً معيناً للاقتصاد و آخر للتربية. و اقتصاديات التعليم فى رأيه دراسة كيفية قيام الأفراد و المجتمعات بعملية الاختيار- باستخدام النقود، أو دون استخدامها- من أجل توظيف الموارد الإنتاجية المحدودة أو النادرة- خاصة من خلال التعليم الرسمي- لإنتاج متواصل عبر الزمن لأنواع متعددة من التدريب، و تنمية المعارف و المهارات، و الأفكار الشخصية،..... الخ، و توزيع كل ذلك فى الوقت الحاضر و فى المستقبل بين أفراد المجتمع، و جماعته المختلفة.

و عليه .. فإن اقتصاديات التعليم- فى رأيه- تتعلق أساساً بالجوانب التالية:

- 1- عملية إنتاج التعليم.
- 2- توزيع التعليم بين الأفراد و الجماعات المتنافسة.
- 3- كمية الأموال التى يجب أن ينفقها المجتمع (أو أي من أفرادها) على الأنشطة التربوية، وأى أنواع من الأنشطة يجب اختيارها.

و لقد قدم المرحوم الدكتور/ الغنام- ربما فى آخر دراسة له- تعريفاً جيداً لهذا العلم، فهو من وجهة نظره " علم يبحث أمثل الطرق لاستخدام الموارد التعليمية مالياً و بشرياً و تكنولوجياً و زمنياً، من أجل تكوين البشر (بالتعليم و التدريب) عقلاً و علماً و مهارةً و خلقاً و ذوقاً و وجداناً و صحةً و علاقةً فى المجتمعات التى يعيشون فيها حاضراً و مستقبلاً، و من أجل أحسن توزيع ممكن لهذا التكوين "

ويؤيد المؤلف التعريف السابق مع بعض التبسيط؛ ليأخذ الوضع التالي:

" العلم الذى يبحث أمثل الطرق لاستخدام الموارد التعليمية بشرياً و زمنياً و مالياً و تكنولوجياً؛ من أجل تكوين البشر (بالتعليم و التدريب) تكويناً شاملاً متكاملأ، حاضراً و مستقبلاً، فردياً و اجتماعياً ، و من أجل أحسن توزيع ممكن لهذا التكوين "

و يرجع تفضيل هذا التعريف إلى أنه يتسم بعدد من السمات الايجابية، التى من أهمها:

- 1- يركز هذا التعريف على ضرورة الاستخدام الأمثل للموارد التعليمية على اختلاف أنواعها ، ولعل هذا مطلب حيوي لكل دول العالم، ولا سيما النامي منها، بعد زيادة نفقات التعليم إلى حد فاق إمكانيات أغلب الدول، خاصة بعدما اشتدت الأزمات الاقتصادية فى الوقت نفسه.

وإذا كان ذكر الموارد البشرية جاء متقدماً فى هذا التعريف عن باقى الموارد، فهذا أمر طبيعى يتفق مع ديننا الحنيف؛ حيث يقول الله سبحانه وتعالى: (**و لقد كرّمنا بني آدم**

(سورة الإسراء، الآية 70) إلا أن هذا التعريف لم يغفل بقية الموارد بما فيها عنصر التكنولوجيا العصرية، الذى فرض نفسه على العالم أجمع. وأيضاً اهتم بعنصر "الوقت"، الذى طالما أغفل من قبل ، على الرغم من أن الوقت هو الأصل فى كل شيء ، كما نعرف فى فكرنا الإسلامى.

- 2- يعترف هذا التعريف ضمناً – بأن لكل هدف عدة طرق لتحقيقه، و علينا اختيار أفضل الطرق ، وفقاً لمعايير مقبولة ومناسبة لكل دولة على حده، مثل: التكلفة، و الوقت، و الجهد، و الموارد والإمكانيات البشرية.

- 3- يركز هذا التعريف على هدف سام، وهو بناء البشر وتكوينه بناء شاملاً متكاملأ ، ويقصد

بالشمول أن يتم البناء البشري من جميع النواحي الجسمية، والعقلية، والخلقية، والاجتماعية، وغيرها. ويعني التكامل ألا يتم النمو في ناحية من النواحي السابقة على حساب ناحية أخرى، بل يجب أن يساعد النمو في جانب ما، النمو في جانب أو أكثر من الجوانب الأخرى. والناحية السابقة تكسب هذا العلم صفة إنسانية. ولا تجعله مجرد علم تجاري، يركز في التعليم على عائدته النقدي (المادي) ويهمل باقي الجوانب. و عليه.. فإن هذا التعريف ربما يغير وجهة نظر هؤلاء المعارضين لهذا العلم؛ بحجة أنه يركز - في اعتقادهم - على العائد المادي، ويهمل بقية الجوانب الإنسانية.

- 4- هناك تكامل بين التعليم و التدريب وفقاً لهذا التعريف، سواء أثناء الدراسة أو بعدها في مجالات العمل؛ فالتدريب أثناء العمل من المطالب الحيوية في عصر العلم و التكنولوجيا، حيث تشير الدراسات إلى ضرورة مواكبة التدريب للتعليم، ووجوب التركيز على التدريب أثناء العمل لمقابلة التغيرات في المهن، حتى أن إحدى الدراسات اليابانية التي نشرت عام (1986م) أشارت إلى أنه في فترة تتراوح ما بين عامين إلى ثلاثة أعوام فقط من بداية عمل المهندسين اليابانيين، فإن أكثر من (40%) منهم يتبعون تخصصات فنية، مختلفة إلى حد كبير عن تلك التي درسوها في الجامعة، و بالتأكيد.. فقد زادت هذه النسبة إلى حد كبير؛ نظراً لتزايد وقع الانفجار العلمي و التكنولوجي، واضطرار عديد من العاملين لتغيير وظائفهم بشكل جزئي أو كلي، ولأكثر من مره في حياتهم المهنية؛ تجنباً لاحتمالات البطالة. ومن هنا تتضح أهمية التدريب أثناء الخدمة من ناحية، و ضرورة الإعداد الشامل أثناء الدراسة من ناحية أخرى.
- 5- يتكامل البناء الفردي و البناء الاجتماعي ضمن هذا التعريف، دون تضحية بأى منهما على حساب الآخر

6- على الرغم من اهتمام هذا التعريف بالحاضر، إلا أنه لا يغفل المستقبل و محاولات تطويره.

7 - يؤكد هذا التعريف ضمناً العدالة في توزيع التعليم و التدريب بين الأفراد و الجماعات،

و من هنا يؤكد مرة أخرى أهمية توافر النزعة الإنسانية في هذا المجال.

8 - يتفق هذا التعريف -أولاً و قبل كل شيء - مع تعاليم الدين الحنيف، الذي يؤكد الاقتصاد في النفقات، والاعتدال في الأمور، و الشمولية في تربية البشر، و العدالة في كل شيء.

هذه أبرز مميزات التعريف السابق، و المؤلف لا يدعي أنه تعريف جامع مانع، فهذا أمر يصعب وجوده في العلوم الاجتماعية و التربوية، ومن هنا يهيب بالقراء أن يقيموا هذا التعريف؛ رغبة في مزيد من التعليم و التعلم.

ومن ناحية أخرى، فقد تبين لنا من هذا العرض أن الإسهامات العربية واضحة في بلورة تعريف مرض نسبياً لهذا العلم، يمثل تفاعلاً عادلاً بين الاقتصاد و التربية من منظورها الشامل.

و على الرغم من مبرراتنا الثمانية لتفضيل التعريف السابق ، فإن أستاذنا حامد عمار في تقديمه لكتابنا "علم اقتصاديات التعليم الحديث" يرغب في جعل التعريف السابق على النحو التالي:

" العلم الذي يبحث أمثل الطرق لاستخدام الموارد التعليمية بشرياً و زمنياً ومالياً وتكنولوجياً (وأخلاقياً) من أجل تكوين البشر (بالتعليم و التدريب) تكويناً (جيداً) شاملاً متكاملًا، حاضراً ومستقبلاً، فردياً و اجتماعياً، و من أجل أحسن توزيع ممكن لهذا التكوين".

وبمقارنة التعريفين، نجد أن أستاذنا أضاف كلمتين مهمتين: (أخلاقياً) و (جيداً) ؛ و يعلل الأستاذ الجليل إضافة البعد الأخلاقي بقوله: " ومع اشتغال هذا التعريف لمجمل مهمات هذا العلم، فإن ما نشهده في عالم اليوم من شيوع الفساد و الإفساد في عمليات توظيف الموارد يدعوني إلى إضافة (و أخلاقي) نظراً لانتهاك هذه القيمة الخلقية في معظم دول العالم، و بخاصة الدول النامية؛ نتيجة لطغيان

دافع الجشع والأنانية المفرطة لدى الأفراد أو الفئات في الاستغلال و الابتزاز للموارد العامة، مما ساند في أخلاقيات الرأسمالية المتوحشة اللاإنسانية في كثير من الحالات".
ويعلل أيضاً إضافة صفة (جيدا) بعد (تكوين) لأهمية الجودة في عالم المنافسة و إنتاج المعرفة في ساحات السوق العالمية الموحدة والاقتصاد الحر؛ لاسيما أنني بوصفي متخصصاً في اقتصاديات التعليم أضيف دائماً أجزاء على الجودة و اقتصادياتها في التربية، فلا بد أذن أن يعكسها التعريف المفضل.

عزيزي الدارس:

إذا كان ما سبق هو إضافة متميزة من أستاذ جليل، فهل تحاول الإدلاء برأيك في هذا الشأن؟
أنا شخصياً تعلمت من الإضافة مع التعليل، فهل أتعلم منك شيئاً آخر؟ في انتظار علم نافع منك!

المحور الثالث

أبرز مجالات البحث في علم اقتصاديات التعليم

لقد تعددت وتعمقت الأبحاث في هذا العلم بشكل واضح، منذ أوائل الستينيات من القرن العشرين؛ حتى غدا هذا العلم واضحاً نسبياً في مجالاته ونظرياته، و على الرغم من ذلك زادت الصلة تدريجياً بين هذا العلم وغيره من العلوم التربوية و الاجتماعية الأخرى، و يمكن عرض أبرز مجالات هذا العلم في المحاور التالية، مع التسليم بالارتباط الكبير بينها جميعاً:

أولاً: التعليم بين الاستهلاك و الاستثمار. و يرتبط ذلك- بالطبع- بحساب معدلات العائد من التعليم فردياً و اجتماعياً، و كذا دور التعليم في النمو الاقتصادي لكل دولة، فضلاً عن دوره في التنمية الشاملة بصفة عامة.

ثانياً: تكلفة التعليم، وما يرتبط بها من محاولات حديثة لخفض التكلفة، من خلال زيادة كفاءة التعليم و إنتاجيته، و تقليل كلفة الوحدة.

ثالثاً: تمويل التعليم وما يرتبط به من محاولات إيجاد مصادر بديلة لتمويل التعليم.

رابعاً: مجالات أخرى أكثر حداثة، مثل دراسات العدالة، و دوال الإنتاج، و تحليل الكلفة- الفعالية ، و اقتصاديات الجودة التربوية.

وفيما يلي معالجة مختصرة للمجال الأول منها ، و سوف تحمل بقية فصول هذا الكتاب تفصيلاً و شمولاً لبعض منها:

أولاً: التعليم بين الاستهلاك و الاستثمار:

لقد كانت النظرة إلى التعليم قديماً- خاصة من جانب معظم الاقتصاديين – أنه مجرد خدمة تقدم للأفراد، دون انتظار عائد من ورائها. ومن هنا جاءت النظرة إلى الإنفاق على التعليم على أنه "استهلاك" Consumption لا عائد كبير منه. وفي الوقت نفسه كانت النظرة إلى الإنفاق على بناء المصانع، و استصلاح الأراضي، وغيرها من الأمور المادية على أنه "استثمار" Investment في جملته؛ نظراً لسرعة العائد منه و ضخامته في معظم الأحيان. ومن هنا توجهت معظم الميزانيات في الماضي إلى الجوانب أو القطاعات المادية، و أهمل التعليم إهمالاً كبيراً.

و بمرور الوقت، لاحظ عديد من المتخصصين فروقاً جوهرية بين المتعلم و الأمي لاسيما بين العامل المتعلم، و نظيره الأمي لصالح المتعلم، وذلك في عديد من المجالات، مثل: القدرة الإنتاجية، وسرعة مواكبة التطورات أو التحسينات في أساليب الإنتاج ، و حسن التعامل مع الزملاء، و العلمية و الموضوعية في التعامل مع الإشاعات ، و غير ذلك من الأمور الإيجابية . و من هنا بدأت النظرة إلى

الإففاق على التعليم تتغير تدريجياً. و بدأ مفهوم رأس المال البشري Human Capital في الشروع بين علماء الاقتصاد المهتمين بالتربية، حيث زاد الاعتقاد بأن تعليم الإنسان يوصل مهارات وقدراته، و يكسبه عديداً من الصفات و منابع القوة البشرية، بما يفيد في حاضره و مستقبله، بشكل يفوق- إلى حد بعيد- ما أنفق عليه من وقت و جهد و مال. ويسمى مخزون أو مستودع القوة الذي سوف ينتج الفوائد المستقبلية رأس المال Capital، إلا أنه في حالة الإنسان يسمى رأس مال بشري . Human Capital . و لقد مرت عملية النظر إلى التربية، كعملية استثمار بمرحلتين هما مرحلتي التقرير، ثم مرحلة القياس، و يعرض لهما الفصل الثالث بدرجة من التفصيل. وفضل الآن الانتقال إلى الفصل الثاني الخاص بالتكلفة بعد عرض ملخص الفصل الأول.

خلاصة الفصل الأول:

أوضحنا في هذا الفصل كيف أن علم اقتصاديات التعليم مجال قديم وحديث في الوقت نفسه، و كان علينا أن نعود إلى الماضي البعيد لنتتبع جذور هذا العلم التي ربما تعود إلى أفلاطون، و بعض علماء الصين قبل الميلاد، ثم قدمنا الأدلة العلمية على أنه يمكن اعتبار ديسمبر 1960 هو الميلاد الرسمي لهذا العلم الوليد.

وقدمنا الأدلة أيضاً على أن للعرب أمثال حامد عمار، و عبد الله عبد الدايم دوراً بارزاً جداً في نشأة هذا المجال بوصفه علماً، رغم أن هذا الدور غير مسجل عالمياً؛ ربما لأنه قد كتب باللغة العربية. و كان من المنطقي أن نتفق على تعريف لهذا العلم، يوجه مسيرة هذا الكتيب، و عرضنا ملامح الصعوبة في تحقيق هذا الهدف، و خلصنا إلى تعريف مفضل، بالطبع ليس جامعاً ولا مانعاً، إلا أننا قدمنا مبررات اختيارنا لهذا التعريف، و قدمنا أيضاً آراء حامد عمار بخصوص تعديله للأفضل، فهل تريد أنت من تطويره؟ ثم ختمنا هذا الفصل باشتقاق أبرز مجالات البحث في هذا العلم الوليد، فهل تصنيف إليها جديداً؟ و هل تفيدنا برأيك فيها؟ في انتظارك!! و في نهاية هذا الفصل نتمنى أن يكون قد حقق فيك أهدافه المرتبطة بمحاوره الثلاث، وأنت هنا الطالب و الحكم في الوقت نفسه. و من الأفضل الآن أن ننتقل إلى الفصل الثاني من هذا الكتاب، أقصد الكتيب؛ لنعالج واحداً من أبرز مجالات البحث في هذا العلم، ألا و هو التكلفة.

الفصل الثاني

تكلفة التعليم: بين الضبابية
المقصودة و الشفافية
المرغوبة

مقدمة:

يسير هذا الفصل في أربعة محاور، جاء أولها محاولاً الإجابة عن لماذا ندرس تكلفة التعليم ، وذلك من خلال استنباط أهداف دراسة التكلفة، على أمل أن يؤدي ذلك إلى زيادة دافعية الدارس للانتقال إلى المحور الثاني الذي يغطي المدلولات الإجرائية لثمانية مصطلحات مفتاحية، نرى أن فهمها نظرياً وعملياً هو الأساس للتعامل مع تكلفة التعليم، وجعلها شفافة واضحة بدلاً من كونها ضبابية كما يريد بها بعض المسؤولين من عليّة القوم في عدد من الدول النامية. ومن هنا تعمدنا إثراء هذا المحور بعدد من التمارين التطبيقية، وكان من الضروري تغطية مجموعة العوامل المؤدية لزيادة تكلفة التعليم و ذلك في المحور الثالث، ثم جاء المحور الأخير ليوضح مدى إسهام الكفاءة و الإنتاجية في مواجهة هذه المشكلة.

وربما من المفيد التأكيد منذ البداية على أن لتكلفة التعليم معنى ضيق، إذا ما نظرنا إليها بمفردها و بمعزل عن جوانب العملية التعليمية التربوية الأخرى، ولكنها تبدو واضحة عندما ينظر إليها كرابط حيوي بين المداخلات لأي نظام تعليمي و بين أهدافه و مخرجاته القريبة و البعيدة. عند ذلك تصبح مؤشراً واضحاً لمدى عمل النظام التعليمي بكفاءة وإنتاجية، ومن هذا المنظور الشامل فقط يصبح تحليل الكلفة أداة قوية لتحسين الأداء و تخطيط المستقبل لأي نظام تعليمي.

و اذا كانت "مورين وود هول" M. Woodhall ترى أن مصطلح تكلفة التعليم يترادف عادة بدرجة واضحة مع نفقاته فإن Expenditures of Education ، فإن المعجم الوسيط يضيف بعداً مهماً في تعريف الكلفة، حيث يعرفها بأنها ما ينفق على الشيء لتحصيله من مال أو جهد ، و هو بالتالي يضيف بعد " الجهد" في التعامل مع الكلفة بالإضافة إلى المال.

المحور الأول: أهداف دراسة تكلفة التعليم

و يعد هذا المجال من المجالات الحيوية التي جذبت – و ما زالت- تجذب انتباه الباحثين في اقتصاديات التعليم؛ و يرجع ذلك إلى عديد من الأهداف ، التي من أهمها:

1 - أيجاد نوع من التناسق بين الميزانية المخصصة للتعليم، و غيرها من الميزانيات المخصصة لقطاعات الإنتاج و الخدمات الأخرى. وفي هذا يقرر "ليونز" Lyons أن تقديرات النفقات الكلية للتعليم- يعد شرطاً أساسياً لمناقشة حصة التعليم من نفقات الميزانية، وكذا من الناتج القومي الإجمالي.

و تبقى المسؤولية الملقاة على عائق المسؤولين عن التعليم عظيمة و ثقيلة في الوقت ذاته؛ في

ضوء المنافسة الشديدة بين التعليم وغيره من قطاعات الإنتاج والخدمات، لاسيما اذا أخذنا في الاعتبار الأزمات الاقتصادية العالمية، و تزايد كلفة التعليم بشكل كبير ومستمر، هذا بالإضافة إلى أن عوائد التعليم Returns of Education و ثمراته- وبخاصة المتعلقة ببناء الإنسان وتكوينه- لا تظهر سريعاً، على العكس من قطاعات الإنتاج والاستثمارات الأخرى. ومن هنا تظهر أهمية أن يتسلح المسؤولون عن التعليم بأدلة العلم وبراهينه المشتقة من الدراسات الاقتصادية والاجتماعية والتربوية، التي تبرر وجوب تزايد حصة التعليم من الميزانية العامة، و من الناتج القومي الإجمالي.

2. توزيع الموارد المتاحة للتعليم – بخاصة الموارد المالية – توزيعاً عادلاً و منطقياً بين مراحل التعليم وأنواعه المختلفة، في ضوء معايير متعددة، ربما من أبرزها الأهداف المنشودة من كل مرحلة تعليمية ، و أعداد الطلاب المسجلين في كل منها ، و خصائصهم، و طبيعة المناهج المقررة، و غير ذلك من المعايير . وما ينسحب على المراحل التعليمية يمكن أن ينسحب أيضاً وبشيء من التعديل، على أنواع التعليم في كل مرحلة.

3. التأكد من أن الأجهزة التعليمية تجيد استغلال الموارد التي تخصص لها في الأوقات المحددة. و في هذا يقرر "ليونز" Lyons أيضاً أن تحليل الكلفة لكل طالب و لكل فصل يزودنا بحافز لتطوير كفاءة التعليم.

و الجدير بالذكر أيضاً أن الاتجاه المفضل في الآونة الأخيرة لدى عديد من الدول هو التأكيد على الاستغلال الأمثل للموارد المتاحة للتعليم، قبل التفكير في زيادة حجمها؛ نظراً لتزايد تكلفة التعليم بشكل كبير، مع اشتداد وقع الأزمات الاقتصادية المحلية والعالمية. واللافت للنظر أن الدول المتقدمة الغنية أكثر حرصاً من الدول النامية الفقيرة في هذا الاتجاه!! و سوف نعود إلى هذا الموضوع بشكل أكثر تفضيلاً أثناء معالجة الجزء الخاص بخفض كلفة التعليم وعلاقته بكفاءة التعليم وإنتاجيته.

4- تعتبر دراسة تكلفة التعليم في ماضيها و حاضرها أحد العوامل المساعدة على تقدير تكلفة التعليم مستقبلاً. وتتبع عادة من أجل ذلك عديد من الطرائق، التي تتطلب دراسة مستقلة و ربما أكثر من دراسة.

5. تفيد دراسات تكلفة التعليم و التنبؤ بها في البحث عن مصادر جديدة للتمويل بالإضافة إلى المصادر التقليدية، لاسيما أن حجم الأموال التي تخصص للتعليم تعتبر أكبر من طاقة الدول وبخاصة النامية منها . وسوف تعالج هذه الناحية بشيء من التفصيل فيما بعد

عزيزي الدارس:

- هل تتكرم بإضافة أهداف أخرى لدراسة التكلفة؟
- هل تدلي برأيك في الأهداف المقترحة هنا، خاصة تلك التي تعتقد أنها غير مناسبة؟
- و هل تتطوع بتعديل أو حذف غير المناسب منها في رأيك؟
و ربما يكون من المفيد أن نقدم لك هنا ملاحظة مؤداها أن تأثيرات مبادئ علم الاقتصاد في مجال التكلفة التعليمية تبدو أكثر وضوحاً و رسوخاً ، من تأثيراتها في مجالات أخرى ، مثل العوائد التربوية، و تمويل التعليم على سبيل المثال. فالعوائد التربوية أصبح ينظر إليها الآن من منظور شامل جداً يتعدى كثيراً حدود النظرية الاقتصادية. و تمويل التعليم من ناحية أخرى ينضوي – على حد تعبير "وود هول" Woodhall – على فروق أيديولوجية بين الدول ، و بالتالي يعد اسهام النظرية الاقتصادية فيه محدوداً. و يبدو أن تأثيرات النظرية الاقتصادية في دراسات التكلفة التعليمية سوف تستمر في المستقبل و ربما تزيد.

وعليه.. فقد أصبح من الواضح نسبياً لدى المتخصصين في اقتصاديات التعليم مدلول عديد من المصطلحات المستخدمة و تطبيقاتها في مجال التكلفة التعليمية، مثل: تكلفة النقود Money Cost في مقابل تكلفة الفرصة Opportunity Cost ، و التكلفة الحدية Marginal Cost في مقابل التكلفة المتوسطة Average Cost و في مقابل التكلفة الكلية Total Cost ، والأسعار الجارية Current Prices في مقابل الأسعار الثابتة Constant Prices ، و الكلفة الجارية Current Cost في مقابل الكلفة الرأسمالية Capital Cost ، وكلفة الوحدة Unit Cost على اختلاف أنواعها، و كلفة العوامل ، و الكلفة المباشرة في مقابل الكلفة غير المباشرة، و غير ذلك من المصطلحات الإجرائية ، التي دون فهمها أو الالتزام بها، تصبح دراسات التكلفة التعليمية قليلة الفائدة، و ربما عديدة الفائدة، بل قد تصبح ضارة ومضللة في بعض الأحيان. وهذا المجال يتطلب دراسات مستقلة، لا سيما في الدول النامية، وإن كنا نشير هنا إلى المعاني الموجزة لبعض هذه المصطلحات المفتاحية في تكلفة التعليم في المحور التالي.

المحور الثاني: مصطلحات مفتاحية للتعبير عن تكلفة التعليم

لعله من المفيد توضيح بعض المصطلحات التي تتصل بتكلفة التعليم توضيحاً إجرائياً؛ وذلك لأهميتها في مراحل الدراسة القادمة، ولا يتسع المجال بالطبع لعرض كل هذه المصطلحات ، و إنما تقتصر على أبرزها، على النحو التالي:

1. تكلفة الموارد في مقابل تكلفة النقود:

قد يعبر عن المدخلات التربوية بلغة كلفة الموارد الحقيقية Real Resource Cost وذلك عندما تقاس بوحدات طبيعية، مثل: أعداد المعلمين أو ساعات عمل المعلمين، و عدد الكتب المدرسية و غير ذلك. هذا.. ويمكن أن تقاس هذه المدخلات التربوية بدلالة قيمتها النقدية Monetary Value و يعبر عنها كلفة نقدية أو تمويلية، ونحتاج عادة لكلتا الطريقتين للتعبير عن تكلفة المدخلات ، وذلك لأغراض تحليل الكلفة التعليمية.

2. التكلفة العامة في مقابل التكلفة الخاصة:

التكلفة العامة Public Cost هي التي تُدفع أو تمول بواسطة الحكومة، ويتم توفيرها عادة من الضرائب و القروض وغيرها من مصادر الدخل الحكومية، أما التكلفة الخاصة Private Cost فهي تلك التي يتحملها الطلاب وأسرهم في شكل مصاريف مدرسية، وشراء زي المدارس و الكتب وغير ذلك من المستلزمات . و تشمل التكلفة الخاصة أيضاً تلك التي يساهم بها الأفراد المشاركون في برامج التعليم غير النظامي، وتشمل أيضاً الهبات و المنح و الهدايا لكل من التعليم النظامي و غير النظامي. و الجدير بالذكر أن منح الدعم الحكومي للكتليات و المدارس الخاصة المعانة تدخل في حسابات النفقات العامة، ولا يجب ضمها للنفقات الخاصة؛ حتى لا تحدث ازدواجية في الحسابات.

3- التكلفة بالأسعار الجارية في مقابل التكلفة بالأسعار الثابتة:

تتسم الأجور و الأسعار و غيرهما بالتغير ولا سيما في فترات التضخم الاقتصادي، وعادة ما تكون الأسعار الجارية Current Prices مضللة إلى حد كبير، و ربما يتضح ذلك من المثال التالي:

لنفترض أن ميزانية التعليم في بلد ما قد تضاعفت مرة واحدة بين عامي (1995م) و (2005) بالأسعار الجارية، في حين زادت الأسعار و الأجور المدفوعة بواسطة النظام التعليمي في غضون هذه الفترة بمقدار (50%) ، فإن الموارد الحقيقية التي خصصت للتعليم تكون قد زادت زيادة حقيقية بمقدار الثلث فقط ، وليس الضعف كما توحي بذلك المقارنة الظاهرية.

وللوصول إلى هذه الحقيقة.. فمن الضروري تحويل النفقات في كل سنة إلى أسعار ثابتة Constant Prices؛ أي بنية السعر و الأجر السائد في سنة أساس محددة. وهذا يمكن تحقيقه عن طريق تطبيق "مخفض" Deflator أو معدل مبني على أساس "مؤشر سعر" مناسب، يوضح كيفية تحرك الأسعار و أجور المدخلات التربوية كل عام.

و مع افتراض أن عام 1995م عام أساس، و بقيمة مؤشر Index Value قدرها (100)، فإن عام 2005 يأخذ قيمة قدرها (150)، ويكون المخفض (ض) مساوياً : $150 \div 100 = 1.5$

و بتطبيق هذا المخفض (ض) على المخصصات المالية عام 2005 (على فرض أن ميزانية عام 2005 كانت 200 مليون جنيه بالأسعار الجارية في مقابل 100 مليون جنيه عام 1995) نجد أن القيمة المعدلة لميزانية عام 2005 بالأسعار الثابتة تساوي :

ض x ميزانية عام 1995 = $200 \times 3/2 = 133$ مليون جنيه.

و على ذلك.. فإن الزيادة النسبية الحقيقية في عام 2005 بالقياس إلى عام 1995 تساوي:

$$\%33 = 100 \times (100 - 133)$$

100

أي الثلث تقريباً، و ليست 100% كما توحي بذلك الأسعار الجارية.

وهناك - على حد علم المؤلف- شبه إجماع من المتخصصين في مجال الاقتصاد و اقتصاديات التعليم و غيرهما على ضرورة استخدام الأسعار الثابتة، بدلاً من الأسعار الجارية، من خلال استخدام مخفض (معدل) Deflator مناسب للسعر، وذلك رغم اعترافهم بأن أي "معدل" قد يعترضه بعض النقص في تحديده، و لكنهم يعتقدون أن استخدام مثل هذه المعدلات- رغم عيوبها - أفضل بكثير من المقارنات المطلقة، و التي عادة ما تكون مضللة.

تدريب:

..حاول تطبيق الطريقة السابقة على المؤسسة التي تعمل بها خلال أي فترة زمنية، ولتكن (2000-2005):-

- قارن نتائج دراستك مع نتائج دراسات زملائك، مع محاولة تقديم ملاحظات عامة في هذا الشأن.
- هل تزورنا بهذه النتائج لتعلم؟ في انتظارك.
- هل أصبحت أكثر اقتناعاً بأن حديث المسؤولين عن الانفاق على التعليم يحتاج تدقيقاً و تمحيصاً؟
- كيف ذلك؟

4. التكلفة الجارية في مقابل التكلفة الرأسمالية:

ويعتبر من الأهمية أن نحدد ما اذا كانت أرقام النفقات تشمل تكلفة رأسمالية Capital Cost، أو تغطي كلها تكلفة جارية Current Cost. و يعتبر التمييز بينهما مهماً جداً، وذلك رغم أنه يعتبر إلى حد ما اختيارياً، و يعتمد على طول مدة خدمة مدخلات الموارد المختلفة.

و ترتبط التكلفة الجارية حسب رأي كومبز وحلاق (Coombs & HallaK1987) بخدمات العاملين و الإمدادات القابلة للاستهلاك، والتي قد تستهلك في خلال سنة مالية Fiscal Year واحدة، ولذا يجب تجديدها بانتظام. وعليه فهي أيضاً تسمى الكلفة المتجددة Recurrent Cost أو كلفة العمليات Operating Cost. و على الجانب الآخر ترتبط الكلفة الرأسمالية Capital Cost بالوحدات الأكثر تحملاً والأكثر متانة (الأرض و المعدات والمباني وغيرها) التي تقدم خدمات نافعة خلال فترة من السنين اذا ما تم صيانتها بعناية. و عليه.. فإن الإصلاحات و الصيانة الرئيسية تعد من منظور دقيق كلفة رأسمالية أيضاً؛ حيث أنها تزيد من العمر النافع للوحدات الرأسمالية، و عادة ما يستد أثرها لعدد من السنوات.

و يتفق أيشر و أور يفل مع الرأي السابق من خلال التأكيد على أن النفقات الرأسمالية، هي التي تنفق على تشييد المباني التعليمية و تجهيزها، و على أعمال الصيانة الكبرى، و ماعدا ذلك يدخل في باب النفقات الجارية (أو نفقات التسيير). ومع ذلك فإن هذه الدراسة تشير إلى أن المشكلة تتعقد، عندما نمول النفقات الرأسمالية عن طريق القروض؛ لأن تسديد هذه القروض بأقساط سنوية لا يفرق عادة بين ما يعود لتسديد رأس المال (و يعتبر نفقات رأسمالية)، وما يعود لدفع فوائد القروض (و يعتبر نفقات جارية). و لعل ذلك يشير إلى ضرورة الدقة في التعامل مع موضوع الكلفة التعليمية. و جدير بالذكر أن النفقات الرأسمالية الأولية (لجامعة جديدة مثلا) تتضمن نفقات إجمالية كبيرة جدا قد تمول عن طريق القروض، وربما تشكل حجماً كبيراً من النفقات التربوية الإجمالية لسنة معينة، ولكن عندما تسدد ديون الوحدات الرأسمالية (وذلك بتخصيص مبالغ دورية لهذا الشأن) خلال فترة حياتها النافعة، و توزع على كل سنة خدمة فإن الكلفة الرأسمالية تنتهي في النهاية، إلى أن تشكل فقط جزءاً يسيراً من التكلفة الإجمالية السنوية، و من إجمالي التكلفة لكل طالب.

ووفقاً للتحديات العلمية السابقة.. فيمكن القول بأن :

- (أ) النفقات الجارية تشمل مرتبات المعلمين الإدارة و المكافآت و الأجور، فضلاً عن بند المصروفات العامة، مثل تكاليف الإضاءة، والإيجار، والصيانة البسيطة، و المصروفات على أبواب النشاط المدرسي، مثل : الرياضة و الجمعيات و الرحلات.
- (ب) لنفقات الرأسمالية تتسع لتشمل ثمن شراء الأراضي و ثمن المباني، و كذا نفقات الإحلال للمباني الجديدة محل غير الصالحة، فضلاً عن بند التجهيزات مثل المعدات و الآلات و الأجهزة و الأثاث، فضلاً عن الإصلاحات الجوهرية التي عادة ما يبقى أثرها لمدة تزيد عن سنة مالية.

عزيزي الدارس:

- حاول أن تستنبط الفوائد التربوية التي تعود على العملية التعليمية من وراء التعامل مع التكلفة وفق التقسيم السابق.
- هل تقترح تقسيماً أفضل في هذا الشأن؟
- ما هو في حالة وجوده؟ وما حيثيات تفضيلك له؟

5- تكلفة الوحدة Unit Cost

و الوحدة هنا قد تكون الطالب أو الفصل أو المدرسة أو المعلم أو أي وحدة قابلة للتعريف . المهم أن نعرف بدقة ما الوحدة موضع القياس، وأن ندرك جيداً أن متوسط كلفة الوحدة قد لا يكون صحيحاً بدقة لأي مفردة (وحدة) من مفردات المجموعة . ولعل هذا عيب يتعلق عامة بالمتوسط الحسابي، سواء كان متوسط كلفة أو متوسط درجة أو متوسط دخل أو أي متوسط. ويظهر هذا العيب جلياً عندما تنشأ الفروق بين المفردات و العكس بالعكس . و تعتبر وحدة الكلفة لكل تلميذ (الطالب) من أكثر تكلفة الوحدات انتشاراً، وهي تعد مقياساً ملائماً لعدة أغراض، مثل مقارنة الكلفة بين مستويات تربوية مختلفة أو بين مؤسسات مختلفة، أو بين مناطق جغرافية أو فترات زمنية مختلفة. و كلفة الطالب الواحد هي ببساطة خارج قسمة النفقات الإجمالية في فترة معينة إما للنظام التعليمي ككل، أو في الغالب لجزء محدد منه على عدد الطلاب في النظام ككل، أو على عدد الطلاب في هذا الجزء .

و يعبر في الغالب الأعم عن كلفة الوحدة بدلالة كل طالب مسجل Enrolled، و لكن لبعض الأغراض يكون من المفيد أن تحسب تكلفة الوحدة لكل خريج. وتمثل الاضافة الأخيرة جوهر اهتمام عديد من المتخصصين في مجالات اقتصاديات التعليم في الآونة الأخيرة بحيث ترتبط تكلفة المدخلات، عادة بالمخرجات، و ليس بأعداد المسجلين Enrollments، وذلك لتوضيح الفائد

التعليمي (من رسوب و تسرب و تحصيل متدن) لدرجة أن باحثاً متمرساً مثل "براين نايت" B.knight يقرر أنه في المجال التجاري تعتبر تكلفة المدخلات غير ذات قيمة إلى حد كبير، إذا لم ترتبط بالمخرجات . و يضرب الباحث الأمثلة في مجال الصناعة ،ثم ينتقل إلى جوهر اهتمامه و هو التعليم ، الذي يختلف في رأي كاتب هذه السطور من حيث الوظيفة و الطبيعة عن مجرد مصنع ، ولكن دون شك ، فإن تكلفة الطالب المسجل قد تكون مضللة في حالة ارتفاع نسب الرسوب أو التسرب أو التحصيل المتدني .

و لتوضيح النقطة السابقة نفترض أن ألفاً من طلاب الصف الثالث الثانوي قد تكلفوا (50000)خمسين ألف من الجنيهاً بالأسعار الثابتة. إذا يكون متوسط التكلفة لكل طالب مسجل هو (50)خمسين جنيهاً. ولكن لو كانت نسبة النجاح بين هؤلاء 50% مثلاً ، فيكون متوسط التكلفة لكل خريج مساوياً (100) مائة جنيهاً أي الضعف . وقد يعترض بعض الباحثين على أساس أن الراسب قد تعلم شيئاً، وهذا صحيح من منظورهم ، ولكن دون شك أن للرسوب أضراراً مادية و اجتماعية، الأمر يزداد صعوبة في حالة أخذ نسب التسرب أو مستويات التحصيل في الحسبان . ونشير هنا في إيجاز شديد إلى أهمية ربط التكلفة أيضاً بمستويات النجاح ، و ليس النسبة الإجمالية فقط .

ونواصل المثال السابق على النحو التالي:

نفترض أن نسبة النجاح المعدلة (الهدف المنشود هو المستوى ممتاز) كانت 10% فقط من إجمالي المقيد (أي ما يعادل 100 طالب فقط من أصل 1000 طالب) .
إذن تكون تكلفة الطالب الناجح وفق الهدف المنشود = $100/50000 = 500$ د.م.

ولك عزيزي الطالب أن تقارن بين ثلاث كلف للوحدة:

متوسط التكلفة لكل طالب مسجل = 50 د. م

متوسط التكلفة لكل طالب ناجح = 100 د.م

متوسط التكلفة لكل ناجح بالمستوى المنشود = 500 د.م

هل يسهل عليك تحديد الفاقد بشكل أكثر موضوعية؟ أرى أن الإجابة بالإيجاب

والجدير بالذكر أن لنا اجتهادات لتحويل النسبة العامة للنجاح إلى نسب معدلة حسب المستوى المنشود (جيد أو جيد جداً أو ممتاز، أو غير ذلك) من خلال أوزان نسبية مقترحة، يمكن لك أن تراجعها في أكثر من مؤلف لنا ، و نزكي لك المرجع التالي:
محمود قمير، وليم عبيد، محمود عابدين، التعليم الابتدائي:نظمه،تطوره،مشكلاته،و تجديده، الكويت: الجامعة العربية المفتوحة، 2004، ص ص 253- 254.
و في انتظار تعليقاتك ، و حواراتك معنا !!

تمرين:

- (أ) نفترض أن مدرسة بها 2000 طالب مقيد (مسجل)، تكلفوا 200.000 دولار في عام دراسي واحد بالأسعار الثابتة، إذن تكلفة الطالب المقيد الواحد = دولاراً
- (ب) و إذا كانت نسبة النجاح الإجمالية في الحالة السابقة 60% من إجمالي المقيد : أذن تكلفة الطالب الناجح الواحد = دولاراً.
- (ج) و إذا كانت نسبة النجاح المعدلة (الهدف المنشود و هو المستوى ممتاز) 5% فقط من إجمالي المقيد: إذن تكلفة الطالب الناجح وفق الهدف المنشود = دولاراً
- (د) ما الدروس المستفادة من المقارنات الثلاث السابقة؛ لتطوير العمل التربوي بالمدرسة؟

بقي هنا أن نذكر أنه حتى في حالة استخدام متوسط تكلفة الطالب المسجل.. فإن هذا

المتوسط يمكن أن يكشف عن مدى الزيادة الحقيقية في الميزانية بشرط استخدام الأسعار الثابتة. و لتوضيح ذلك نفترض أن ميزانية التعليم الثانوي الفني قد بلغت عشرة ملايين جنيه عام 2005م في دولة ما، وكان عدد الطلاب (20000) في العام ذاته، فيكون متوسط تكلفة الطالب المسجل في عام 2005م هو (500) جنيه ، فإذا وصلت ميزانية عام 2006م إلى الضعف ، و تضاعف أيضاً عدد المسجلين ، فإن تكلفة الوحدة تظل ثابتة دون زيادة في العاملين، رغم أن الميزانية تضاعفت ظاهرياً .

6- تكلفة الفرصة Opportunity Cost

بدلاً من حساب تكلفة المدخلات التربوية من خلال النقود التي دُفعت فيها، فإن مفهوم تكلفة الفرصة ينحو نحواً آخر ، وهو القيمة التي كان من الممكن كسبها لو استخدمنا هذه النقود في البديل الأكثر ربحية، و عليه.. فإن المنطق المتضمن في مدخل تكلفة الفرصة هو أن الأمم و الجماعات والأفراد تمتلك فقط موارد اقتصادية محددة للاستخدام خلال فترة محددة ، وأن قرار استخدام بعض هذه الموارد المحددة لغرض ما مثل التعليم يعني تضحية بفرصة إنفاق هذه الموارد في بديل آخر. ومن هنا يسميها بعض الباحثين تكلفة التضحية Sacrifice Cost . وإلى المعنى نفسه تقريباً يشير "فيلدن و بيرسون" Fielden&Pearson بقولهما أن مفهوم تكلفة الفرصة يعني ببساطة أنه في حالة إنفاق الوقت أو المال في أحد المجالات أو البرامج ، التي يمكن أن تكون منتجة في مجال آخر، فإن الدخل أو الفائدة التي قد فقدت تعد تكلفة الفرصة، والناجمة من أنفاق المال أو الوقت في المجال الأول دون البديل الآخر. ومن هنا يطلق عليها أيضاً المكاسب الضائعة Foregone Earnings أو التكلفة غير المباشرة ، و غير ذلك من الأسماء المتعددة.

7- تكلفة العوامل Factor Cost

وهذه ببساطة هي الأسعار المدفوعة عن طريق التربية لعوامل الإنتاج التربوي ، أي مدخلات الموارد التربوية المختلفة مثل المدرسين و المعدات وكذا المباني و غيرها. و حيث أن أسعار المدخلات المختلفة هذه غالباً ما تتباين تماماً من عامل لآخر ، وتتحدد بقوى مختلفة، لذا فإنه من الأهمية أن نتعامل معها وندرسها على انفراد، وذلك عندما ننتبأ بالتكلفة في المستقبل. وقد يعبر عن تكلفة العوامل إما بحدود حقيقية أو نقدية و إما بالأسعار الثابتة أو الجارية. ولكن لكي تكون التكلفة ذات معنى .. فيجب أن ترتبط بمستويات كيفية ومادية واضحة، مثل عدد معلمي مستوى أو صف معين ، و المساحات بالوحدة المربعة و إجمالي أدوات الكتابة ذات حجم معين، و عدد الكتب لمقرر معين وبمواصفات جودة معينة، و غير ذلك من العوامل الكمية والنوعية.

8- النفقات الإجمالية Total Expenditures

وهذه تشمل عادة النفقات الجارية والرأسمالية لفترة موازنة معينة . و يجب أن تعكس كل أو جل اندروس الاستفادة من المصطلحات المفتاحية للتكلفة السابق عرضها ، فيجب أن توزع بنود الإنفاق على المدخلات التربوية بأنواعها المختلفة، و يفضل التعبير عنها في شكل أسعار ثابتة ، و ليست أسعاراً جارية مع استخدام تكلفة الوحدة أو الوحدات المختلفة، وأن نأخذ في الاعتبار قدر الامكان التكلفة غير المباشرة بمحاذايرها المتعددة ، مع رصد الفارق أو الفروق بين الموازنات المرصودة والإنفاق الفعلي، و غير ذلك من إجراءات التعامل مع النفقات بموضوعية وعلمية قد تغيب عن بعض الباحثين. عزيزي الدارس:

اقتصرنا هنا على ثمانية مصطلحات فقط من المصطلحات المفتاحية ، من قبيل التبسيط . ترى : ما مدى التزام ميزانية جامعة ما، أو كلية ما، أو حتى وزارة التربية والتعليم بالشفافية السابقة؟

- هل تركز على ميزانية إحدى المؤسسات التربوية المتاحة لك ، خلال فترة زمنية تراها مناسبة، بشرط نقل عن عامين دراسيين، و تعيد عرضها وفقاً لمطلوبات المصطلحات السابقة، وتدون ملاحظاتك الناقدة؟
- إن نجحت في ذلك ، فسوف تتوصل إلى نتائج ربما تكون ثورية !!! ، في انتظار ثورتك العلمية وليس ثورتك العضلية !!!

المحور الثالث أسباب الزيادة في تكلفة التعليم

يشير عديد من الدراسات المتخصصة إلى أن تكلفة التعليم في تزايد مستمر وإن كانت بعض هذه الدراسات لم توضح ما إذا كانت الزيادة حقيقية أم لا، وذلك بعد تثبيت الأسعار، وحساب كلفة الوحدة كما هو مفروض. ومجمل القول أن التكلفة على الأقل بالمقارنات المباشرة في تزايد هائل ، ومقلق للكثير من الدول؛ لاسيما النامية.

- و يمكن إجمال أبرز العوامل التي ساهمت متضافرة في زيادة تكلفة التعليم في العوامل الستة التالية:
- 1 - الزيادة السكانية ولاسيما الناتجة عن زيادة المواليد ، وقلة الوفيات ، وما يصاحب ذلك من زيادة الضغط على التعليم؛ خاصة بعدما تبنت معظم دول العالم فكرة التعليم الإلزامي المجاني في مراحل معينة. ومما يزيد أيضاً من الضغط السابق زيادة اقتناع الناس بالتعليم، ورغبتهم فيه وإقبالهم عليه.
- 2 - محاولات معظم دول العالم إطالة عدد سنوات التعليم الإلزامي المجاني؛ ليتعدى المرحلة الابتدائية إلى الإعدادية، وربما الثانوية.
- 3 - الاهتمام بعوامل الجودة في التعليم ، مثل: رفع مستوى إعداد المعلم وتدريبه أثناء الخدمة، وتطوير المناهج ، وتقليل كثافة الفصول ، وإطالة اليوم الدراسي، والعام الدراسي ، والاهتمام بالمباني المدرسية ، والوسائل المعينة ، وغير ذلك من الأمور التي عادة ما تزيد تكلفة التعليم ولو على المستوى القريب ، إلا أنها مهمة وحيوية وربما أكثر عانداً؛ لاسيما لو أخذنا في الاعتبار شمولية النظرة للعوائد لتتعدى البعد الاقتصادي إلى أبعاد أخرى اجتماعية، وتربوية ونفسية. وربما يتضح ذلك بشكل أعمق في الفصلين الرابع والخامس.
- 4 - تزايد الاهتمام بالدراسات التطبيقية و التكنولوجيا في مرحلتي التعليم الثانوي والعالي.
- 5 - التوسع الكمي والكيفي في التعليم العالي الذي يعد أكثر مراحل التعليم تكلفة؛ نظراً لطبيعة الدراسة فيه ولأهدافه المتميزة؛ مما قد يؤثر على باقي مراحل التعليم الأدنى. ومن هنا يشير "سكاروبولس و سانيل" إلى أن تكلفة الطالب في التعليم العالي في الدول النامية تساوي اثنتي عشرة مرة تكلفة الطالب في المرحلة الثانوية، وترتفع إلى ثمان وثمانين ضعفاً بالنسبة لمتوسط تكلفة التلميذ في المدرسة الابتدائية. وهناك بالطبع فروق بين الدول النامية في هذه النسب ، ولكن الاستنتاج السابق يكاد يكون صحيحاً بشكل عام بالنسبة لغالبية الدول النامية، حيث تشير دراسة "أيشر وأوريفل" إلى أن أفريقيا - التي كانت في المرحلة الأخيرة بالنسبة لمتوسط التكلفة الجارية للتلميذ في المرحلة الابتدائية - جاءت في المرتبة الأولى ، بالنسبة لمتوسط تكلفة الطالب في التعليم العالي . وتشير الدراسة أيضاً إلى أن متوسط التكلفة لطالب التعليم العالي في أفريقيا تعادل ستين مرة تكلفة تلميذ المرحلة الابتدائية ، ومن الصعب - على حد تعبير الدراسة - استنتاج أن جودة التعليم في هذه القارة تفوق ما هو عليه في المناطق الأخرى.

تدريب:

عزيزي الدارس:

إذا كان هذا هو الموقف على مستوى قارات العالم إجمالاً، فماذا عن الموقف في مصر عبر السنوات العشر الماضية! فبرجاء مقارنة كلفة الطالب في التعليم الابتدائي لمصر، بكلفة الطالب في المراحل الأخرى: الحلقة الثانية من التعليم الأساسي (الإعدادية) ، المرحلة الثانوية، التعليم الجامعي،

- ماذا تستنتج؟

- وماذا عن التباين بين تكلفات الوحدة عبر كليات التعليم الجامعي المختلفة، وعبر الجامعات الحكومية المصرية؟

- وماذا عن المقارنة بين التعليم الجامعي الحكومي ، والخاص ؛ بالنسبة لتكلفة الوحدة؟ وما الدروس المستفادة في هذا الشأن ؟

وربما تفسر التباينات السابقة في تكلفة الوحدة بين مراحل التعليم المختلفة، في الدول النامية، حرص بعض المتخصصين البارزين في اقتصاديات التعليم على ضرورة إعادة جزء من التوازن المنشود بين هذه المراحل في تكلفة الوحدة. وربما نلمح ذلك في التعليق المثير " لجورج سكاروبولس" (1996) G.Psacharopoulos الذي حمل عنواناً لافتاً للنظر " الإنفاق الحكومي على التعليم العالي في الدول النامية: أكثر من اللازم وليس أقل من اللازم" رداً على دراسة "نانسي بردسول" N.Birdsall (1996)، والتي جاء عنوانها في تساؤل: "الإنفاق الحكومي على التعليم العالي: أهو أكثر من اللازم أم أقل من اللازم؟". ويدور رأي "سكاروبولس" حول أنه ضد التوسع في تمويل التعليم العالي على حساب التعليم الابتدائي ؛ خاصة في الدول النامية التي لم تصل بعد للاستيعاب الكامل في التعليم الابتدائي ولا إلى مستوى الجودة المطلوب. و يدلل على ذلك بأدلة كثيرة لا يتسع المجال لعرضها وتقويمها ، ولكنها تدور حول المقارنة بين العوائد المتوقعة من التوسع في التعليم الابتدائي ، ورفع مستوى جودته و بين العوائد المتوقعة في حالة زيادة نسبة تمويل التعليم العالي على حساب التعليم الابتدائي ، وهو يرى أن التعليم الابتدائي هو الأفضل بالنسبة لأبعاد كثيرة من العوائد ، بالقياس إلى نظائرها في التعليم العالي. وبالإضافة لذلك ، فقد استشهد بأمثلة من بعض الدول ، حيث يعتقد أن بناء هرم تعليمي من القاعدة فصاعداً هو الذي أدى لحدوث المعجزة الاقتصادية في عدد من الدول الآسيوية. وربما شجعت أدلته هذه على أن يختم تعليقه برأي جريء مؤداة أنه من سوء توزيع الموارد بـمكان أن يتم إنشاء ، و لو معشار كلية للدراسات العليا في دولة نامية يبلغ تعدادها خمسة ملايين نسمة، ولا يسجل في هذه الدولة في التعليم الابتدائي سوى (50%) من عدد الأطفال في الفئة العمرية (6-12) سنة.

تدريب:

مع من نقف عزيزي الدارس "جورج سكاروبولس" أم "نانسي بردسول"؟ ولماذا؟

لاحظ عزيزي الدارس أن الموقف يزداد خطورة وتعتدلاً إذا أخذنا في الاعتبار بعد الجودة التعليمية في مرحلة التعليم الابتدائي ، عند المقارنة مع مراحل التعليم الأعلى. فهل تحاول دراسة هذا الجانب المتعلق بالعدالة، و تكافؤ الفرص التعليمية؟

6- وهناك مجموعة من العوامل الاقتصادية- ربما لاتقل شأنها عن العوامل السابقة- ولعل من أهمها: ارتفاع الأسعار ، و انخفاض قيمة بعض العملات، و ارتفاع المستوى العام للمرتبات ، وغيرها من المصاريف الجارية و الرأسمالية.

وتغطي الأسباب الستة السابقة جوانب ديموجرافية و سياسية و اجتماعية وتربوية واقتصادية متداخلة و متفاعلة. وهي تسهم - متضافرة- في زيادة تكلفة التعليم إلى حد فوق إمكانات أغلب الدول، سواء المتقدم منها أو النامي، لدرجة أن "مورفيت" Morphet وزملاءه

قرروا بعد دراستهم لبعض المؤشرات الخاصة المرتبطة بتمويل المدارس العامة في الولايات المتحدة، خلال السنوات (1980-1990م) - أن مشكلات توفير التعليم المناسب، لمقابلة حاجات المدارس العامة، و الخدمات الحكومية الأخرى سوف تستمر، لتكون صعبة في المستقبل في فترات التضخم أو الكساد الاقتصادي. ولاشك أن ما ينطبق على الولايات المتحدة - في هذا الشأن- يكون أكثر انطباقاً على الدول التي تقل عنها تقدماً، وتزيد عنها مديونية. ومن هنا نجد الصورة أكثر قتامة في الدول النامية، لاسيما بعد الأزمات الاقتصادية العالمية، وتزايد أزمة الثقة في التربية بوصفها قوة دافعة للتنمية الاقتصادية.

المحور الرابع

هل زيادة كفاءة التعليم وإنتاجيته هي الحل لمشكلة تزايد التكلفة؟

أصبح بالتالي، موضوع "خفض التكلفة أو استثمارها" موضوعاً لا ينضبط لعدد من الأبحاث و الدراسات، بل منبعاً لعدد من الدراسات الممولة من قبل بعض الهيئات و المنظمات الدولية، و التي تستهدف امداد المخطط التربوي و صانع القرار و متخذه بتوجيهات مفيدة في كيفية تفسير المشكلات في مجال تكلفة التعليم و محاولة التغلب عليها، لاسيما في الدول النامية. وهناك مداخل متعددة لمواجهة مشكلات التكلفة، منها ما يتعلق بزيادة كفاءة التعليم وإنتاجيته، وهذا اتجاه يلقي كثيراً من التأييد؛ لاسيما في الآونة الأخيرة، فيشير "ماتثيوس" Mathews - على سبيل المثال - إلى أن على التربويين أن يهتموا بفعالية النفقات التربوية بالنسبة للأغراض المنشودة، على الأقل قدر محاولاتهم زيادة مستوى هذه النفقات. و يتفق "سنل" Snell مع "ماتثيوس"؛ حيث يؤكد وجوب ترحيب التربويين ورجال الإدارة بالاهتمام المتزايد من جانب المجتمع بعامة، و الذي يستهدف التأكد من أن الموارد التي خصصت للتعليم تكون مستخدمة لأقصى حد ممكن من الفعالية. ويحدث هذا في أوقات الأزمات المالية بخاصة، حيث توجد ضغوط متزايدة على الموارد الحقيقية المتاحة لمؤسسات المجتمع. ولم يجد "والبرج" Walberg غشاضة في الإشارة إلى أن أسئلة الإنتاجية المتزايدة، يمكن أن تؤدي ليس فقط إلى تكلفة منخفضة، بل إلى تعليم أفضل وتوفير للوقت، فهي قيمة لا يستعاض عنها في الحياة البشرية. وعلاوة على ذلك .. فإنه حتى في حالات الزيادة النسبية البسيطة في الإنتاجية، فإن ذلك سوف يؤدي إلى وفر كبير في الموارد الخاصة بمجهود الطلاب و المربين، و التي تشمل كل الناس في بعض الوقت من حياتهم.

تعريف الكفاءة و الإنتاجية:

ويغض النظر عن التباينات بين الباحثين بخصوص مفهوم كل من الكفاءة Efficiency و الإنتاجية Productivity في مجال التعليم.. فإنه يمكن القول بأن الكفاءة ترتبط عادة بدرجة الاستخدام الأمثل للامكانات التعليمية المتاحة (المدخلات) من أجل الحصول على مخرجات تعليمية معينة. فهي تعني - بمعنى آخر - الحصول على أكبر قدر من المخرجات، باستخدام مجموعة محددة من المدخلات، أو الحصول على مقدار محدد من المخرجات التعليمية، باستخدام أدنى مقدار من المدخلات التعليمية (أقل تكلفة ممكنة). ومن ناحية أخرى تعني الإنتاجية مقدار الوحدة من المخرجات، بالنسبة للوحدة من المدخلات، أو كما يضيف بعض الباحثين إ مكان تحسين علاقات المدخلات- المخرجات باستخدام طرائق و معدات و أساليب جديدة.

العلاقة بين الكفاءة والإنتاجية قد لا تكون موجبة على الدوام:

و تجدر الإشارة إلى أن العلاقة بين الكفاءة والإنتاجية قد لا تكون موجبة على الدوام، فيمكن لنظام تعليمي أن يكون - على سبيل المثال - ذا إنتاجية متزايدة وكفاءة متناقصة ، و قد يحدث ذلك إذا ما توافرت للنظام التعليمي إمكانات تربوية أكثر و أفضل مقرونة بضعف الاستخدام الأمثل لها. فلو أن مبنى مدرسياً مجهزاً قد حل محل عدد من المباني المزدحمة و المتفرقة، فربما وجد توفير في التكلفة، مع توفير لبيئة تعليمية أفضل. ولكن قد توجد إمكانات اختصاصية معينة في المبنى الجديد (معامل- جيمانزيم و غيرها) لا تستخدم استخداماً جيداً؛ بسبب نقص المعلمين المتخصصين أو غيره من الأسباب ؛ الأمر الذي يؤدي إلى ضعف الكفاءة في الاستخدام الأفضل للموارد المتاحة ،على الرغم من تزايد الإنتاجية.

تدريب:

ما مدى انطباق المثال السابق على المؤسسة التربوية التي تعمل فيها ؟ علل اجابتك مقترحاً سبباً للحل .

تقسيمات مقترحة للكفاءة التعليمية:

هذا.. ويميل بعض الباحثين لتقسيم الكفاءة التعليمية لكفاءة داخلية Internal Efficiency وأخرى خارجية External Efficiency، يطلق عليها أحياناً الإنتاجية الخارجية. و تعني الكفاءة الداخلية قدرة النظام التعليمي على تلبية الاحتياجات الاجتماعية والاقتصادية للمجتمع . ويؤكد عدد من الباحثين أهمية كل من الجانبين : الكمي و الكيفي للكفاءة ، سواء كانت داخلية أم خارجية. و لعله يتضح من العرض السابق أن العلاقة وثيقة بين كل من الكفاءتين الداخلية والخارجية، لاسيما إذا ما حددت الأهداف التربوية و التعليمية للنظام التعليمي على أساس من الأهداف الاجتماعية والاقتصادية للمجتمع . وعادة ما يؤدي ضعف التناسق بين أهداف المجتمع، وأهداف النظام التعليمي إلى ضعف العلاقة بين الكفاءتين أو ربما تضادها . فقد يتميز نظام تربوي بكفاءة داخلية عالية و مع ذلك يتسم بإنتاجية خارجية منخفضة. وقد يحدث هذا - على سبيل المثال - عندما يستغل هذا النظام وقته وموارده بكفاءة ، و لكن في تدريس أو إنجاز أشياء غير مناسبة. و المشكلة الأخيرة ربما تحدث في بعض الحالات ، منها عندما يبذل النظام التعليمي جهداً كبيراً في إكساب التلاميذ مهارة إتقان بعض اللغات غير الحيوية ، ومنها أيضاً عندما يكون النظام التعليمي بتخريج أعداد كبيرة من المتخصصين المدربين جيداً و لكن في تخصصات معينة تفوق احتياجات المجتمع من هذه التخصصات ، في حين يخرج النظام في تخصصات أخرى أعداداً قليلة جداً بالنسبة لحاجات الاقتصاد القومي من القوى العاملة، و بالنسبة للطلب عليها أيضاً.

ويرى بعض المحللين أن التفاوت السابق قد يطرح قضية الفرق بين كفاءة النظام التعليمي ، و كفاءة صناعة القرار ، أكثر من كونه فرقاً بين كفاءتين للنظام داخلية وخارجية. ولعل ذلك موضوع يستلزم وقفة أو دراسة أخرى ، ولم نقصد من التلميح له هنا سوى إثارة الاهتمام بمزيد من التعمق و التحليل العميقين. فهل تهتم بهذا الجانب الآن أو في المستقبل ؟

وهناك الآن عديد من المقاييس لقياس كفاءة وإنتاجية الأنظمة التعليمية. كما أن هناك أيضاً تزايداً في الدراسات في هذا المجال ، الأمر الذي ربما يتطلب دراسة تحليلية تقويمية، خاصة للدراسات في هذا المجال. هل تقوم بهذه المهمة بنفسك الآن ، أو أثناء دراستك للماجستير ؟

ولعل من أكثر المقاييس الكمية والنوعية للكفاءة التعليمية ما يلي :
- نسب النجاح الكمية والنوعية (مستويات النجاح).

- معدلات الرسوب .

- معدلات التسرب .

- معدلات الاستخدام الأمثل للموارد البشرية والمادية .

المؤشرات السابقة وغيرها معادلات متعددة ، لا يتسع المجال للإفاضة فيها ، فهل تنوب عنا في تقديم تقرير تفصيلي عن هذه المقاييس؟

وتجدر الإشارة إلى أن محاولات خفض التكلفة، من خلال تأكيد الكفاءة والإنتاجية ربما تستلزم زيادة التكلفة في وقت من الأوقات؛ رغبة في زيادة الناتج على المدى القريب أو البعيد. هل تعطينا أمثلة تخطيطية في مثل تلك الحالات؟

تدريب:

جاء المحور الرابع من هذا الفصل في شكل سؤال ، هل توصلت إلى إجابته ؟ علل إجابتك.

خلاصة الفصل الثاني:

نأمل أن تكون من خلال دراستك لهذا الفصل قد أصبحت أكثر اقتناعاً بأهمية دراسة تكلفة التعليم، و تقديم الميزانيات للشعب في شفافية مطلقة من خلال عرض الميزانية وفق الأبدديات التي عرضناها في كلفة الوحدة، والأسعار الثابتة وليست الجارية ، وبالتفضيل حسب بند التكلفة الجارية في مقابل التكلفة الرأسمالية، وكذا كلفة كل عامل من عوامل الإنتاج التربوي ، و غير ذلك من الأبدديات التي نادراً ما نسمع عنها من السادة المسؤولين عندما يعرضون ميزانيات التعليم . نأمل أيضاً أن تكون قد أصبحت أكثر مهارة في التمييز بين الكفاءة التعليمية و الإنتاجية، نظرياً وعملياً ، واتخاذ ذلك سبيلاً لمواجهة الزيادات في التكلفة التعليمية ، من خلال تعظيم كل من الإنتاجية و الكفاءة، مع جعل العلاقة بينهما موجبة دائماً ، وليست أحياناً.

الفصل الثالث

تمويل التعليم

معضلة مستمرة، و محل جدل قد

يغيب أحياناً

الفصل الثالث تمويل التعليم

مقدمة :

يتناول هذا الفصل محورين متكاملين ، ركز المحور الأول منهما علي تحليل و تقويم المعايير الدولية لتقييم نظم تمويل التعليم في كل دول العالم ، و بشكل يبسر المقارنة بينها ، و جاء المحور الثاني امتداداً للأول، حيث حاولنا فيه استنباط عدد من الطرق الإضافية للمساعدة في تمويل التعليم بالإضافة إلي جهود الحكومات في هذا الشأن ، أو حتى عوضاً عن التمويل الحكومي بالمرّة

وتجدر الإشارة بداية إلي العلاقة الوثيقة بين دراسة تكلفة التعليم و تمويله، فمن خلال تحديد تكلفة التعليم في المستقبل القريب و البعيد، تركّز الجهود علي البحث عن مصادر لتمويل هذه التكلفة: أهـي الدولة بمفردها ؟ أم الدولة بالإضافة إلي أولياء الأمور ، و أصحاب الشركات التي تستفيد من العمالة المتعلمة ؟ أم مصادر أخرى بالإضافة إلي المصادر السابقة أو غيرها ؟ و كيف يكون التوازن بين الموارد العامة و الخاصة في التمويل في حالة الاعتماد عليهما معاً ؟

هذه و غيرها أسئلة مهمة و حرجة جداً، تحاول كل دولة أن تجيب عنها بالشكل الذي يناسب ظروفها. و من هنا نجد باحثاً مثل " كون Cohn " يقرر أنه ربما يكون تمويل التعليم من أكثر القضايا جدلاً في اقتصاديات التعليم. وبالطبع يشتد الجدل ، و ربما يحتدم الخلاف، و تتشعب القضايا في حالة تمويل التعليم العالي علي وجه الخصوص، لدرجة أن منظمة التنمية والتعاون الاقتصادي OECD قد اعتبرت أن الأنماط المتغيرة لتمويل التعليم العالي من أبرز الموضوعات البحثية الحديثة في اقتصاديات التعليم ، وربما يرجع ذلك إلي الطبيعة الخاصة لهذه المرحلة التعليمية عالية التكاليف ، و لكونها خارج نطاق التعليم الإلزامي، و غير ذلك من الأسباب .

المحور الأول

معايير تقييم نظم التمويل في التعليم

وعادة ما تستخدم عدة معايير لتقييم نظام التمويل التربوي في أي بلد ، ولعل من أشهر هذه

المعايير:

1. درجة مناسبة أو كفاية مستوى توفير الخدمات التربوية.

2. كفاءة توزيع الموارد التربوية.

3. مدي عدالة توزيع الموارد التربوية.

وفيما يلي شرح مختصر لكل من هذه المعايير:

1. درجة مناسبة أو كفاية التمويل Adequacy of Financing

تطورت مقاييس " كفاية التمويل " عبر الزمن تطوراً ملحوظاً، فخلال الستينيات و النصف الأول من السبعينيات من القرن العشرين، كانت " الكفاية " تعرف بدلالة النسبة المئوية من الناتج القومي الإجمالي المخصصة للتعليم. و كانت نسبة (8%) غالباً هي المناسبة. أما إذا نسبت حصة التعليم إلي ميزانية الحكومة المركزية، فإن النسبة المناسبة كانت في حدود (20%).

و تجدر الإشارة إلي أن المبالغ التي خصصتها مصر للتعليم (بمراحلها المختلفة من غير التعليم الأزهري) قد وصلت إلي (7.977) مليار من الجنيهات في عام 1995/94 م ، وهو ما يعادل (13.7%) من ميزانية الدولة، و بما يعادل (5.13%) من الناتج القومي الإجمالي في العام المذكور. وقد زادت هذه المبالغ لتصل إلي (11.2) مليار من الجنيهات في عام 1996/95 م ، و بما

يعادل (15.6%) من ميزانية الدولة، أي بزيادة قدرها (2%) ، وهي زيادة دالة بكل المقاييس، علي الرغم من انخفاض هذه النسب عن المعدلات العالمية المقررة من اليونسكو، وإن كان ذلك ليس حكراً علي مصر، بل يتعداه إلي عديد من دول العالم المتقدم و النامي. فنسبة النفقات الإجمالية التي خصصت للتعليم في الولايات المتحدة - علي سبيل المثال - بلغت نسبتها (6.7%) من الناتج القومي الإجمالي عام 1980 م ، انخفضت إلي (5.0%) عام 1985 م ، وبلغت حوالي (5.3%) عام 1989 م؛ مما أدى إلي أن نسبة هذه المخصصات إلي ميزانية الدولة تنخفض من (15.5%) عما 1985 م إلي (12.4%) عام 1989 م، علي الرغم من أن الزيادة النسبية في إجمالي المال المخصص للتعليم في الولايات المتحدة وصلت إلي حوالي (38%) بين عامي 1985 م ، 1989 م . ولم يختلف الحال كثيراً في المملكة المتحدة؛ حيث انخفضت نسبة إجمالي المال المخصص للتعليم من الناتج القومي الإجمالي من (5.6%) عام 1980 م إلي (4.9%) عما 1988 م، علي الرغم من أن الزيادة النسبية في إجمالي الإنفاق وصلت (72.3%) .

★ لاحظ عزيزي الدارس أن :

- نسبة ميزانية التعليم في دولتين مثل الولايات المتحدة، و بريطانيا من الناتج القومي الإجمالي قد انخفضت قليلاً، إلا أن إجمالي المال الذي خصص بالفعل و تم إنفاقه علي التعليم زاد بزيادات نسبية كبيرة جداً ، لأن حجم الناتج القومي الإجمالي في مثل تلك الدول يتزايد بمعدلات ضخمة .
- ماذا عن الوضع في عدد من الدول النامية، ومنها مصر ؟
- هل تعالج هذا الأمر في دولة نامية واحدة عبر عدد من الأعوام، لا تقل بالطبع عن عامين دراسيين ؟
- في انتظار نتائج منك، يمكن لك الاعتماد علي النشرات الإحصائية لليونسكو المتعلقة بتمويل التعليم و الإنفاق عليه، أو غيرها من الوثائق.

« وجهة نظر نقدية

علي الرغم من أن النسب التي تم تحديدها تمثل اجتهاداً لا بأس به، و تعكس مدي اهتمام الدول بالاستثمار في التعليم ، إلا أن مثل هذا المقياس الكمي لم يكن مرضياً عبر التاريخ، لأنه كان يهمل أحيانا التعليم الخاص ، و الدخول المتعددة التي تدفعها السلطات المحلية، و سلطات المقاطعات و الهيئات و المعونات . واتسم مثل هذا المقياس أيضاً بالغموض ؛ لأنه فشل في معالجة السؤال المتعلق بالكفاءة؛ خاصة فيما يتعلق بالاستخدام الأمثل للموارد . كما أنه أغفل التباين الكبير بين الدول في حجم كل من الناتج القومي الإجمالي ، و الميزانية المركزية فنسبة (1%) من الناتج القومي الإجمالي لدولة متقدمة قد تزيد عن (20%) من الناتج القومي الإجمالي لدولة نامية، حسبما تشير إليه الإحصاءات و التقارير الدولية. ولهذه الأسباب وغيرها كان لابد من التطوير.

ملامح التطوير تتجه إلي التفصيل و النوعية والعدالة:

فمنذ أواخر السبعينات، وتأثراً بتوجيهات البنك الدولي، ظهرت بالتدريج مقاييس جديدة أكثر قبولا لكفاية التمويل أو مناسبيته. و روعي أن تكون مثل هذه المقاييس أقرب إلي حد ما من مخرجات الأنظمة التربوية أو أهدافها. ومن هنا تحركت هذه المقاييس خطوة نحو التفصيل و الجودة. وسادت نسبياً مقاييس أربعة رئيسية، هي:

➤ نسبة التسجيل في التعليم الابتدائي بالقياس للفئة العمرية المناظرة.

➤ درجة التوازن في الفرص التعليمية بين الذكور و الإناث.

٢٠ نسبة التسجيل في التعليم الثانوي و العالي.

٢١ معدل تعليم الكبار.

و بالتدريج أصبح ينظر إلي الأهداف المنشودة كمياً و نوعياً، ثم تحدد الميزانية المطلوبة في ضوءها. وهذه العملية تتطلب تعاوناً وثيقاً بين الاقتصاديين و التربويين؛ رغبة في المزيد من الشمول و الدقة و الموضوعية في المعالجة. فعدد التلاميذ في الفصل الواحد أمر له انعكاساته المادية المهمة، وله أيضاً آثاره التربوية الخطيرة ، التي عادة ما يركز عليها التربويون .

★ لاحظ عزيزي الدارس أن:

هذا المقياس بدأ كمياً تماماً، وأخذ يتحرك نحو الجودة، دون إغفال الكم. هل نوافقنا ؟ في انتظار رأيك، و حيثياته.

2. الكفاءة:

سبقت الإشارة إلي أن الكفاءة ترتبط بالتوزيع و الاستخدام الأمثلين للموارد المتاحة، من أجل جعل تحقيق الأهداف المنشودة يتم في أقصى حد ممكن. و يمكن أن يستخدم مصطلح الكفاءة بطرق مختلفة و كثيرة، و لكن في الموارد الاقتصادية يقال أنها موزعة بكفاءة ، لو كان من غير الممكن إعادة توزيعها دون تقليل مستوي الناتج.

وللكفاءة عديد من المقاييس، لعل من أشهرها الكلفة-المنفعة Cost-benefit، والكلفة - الفعالية Cost-effectiveness ، و يمكن أن يستخدم أي من الأسلوبين لمقارنة كفاءة طرق بديلة لإنجاز الهدف نفسه. فيمكن علي سبيل المثال المقارنة بين طرق التدريس المختلفة لتوضيح أي من بدائل هذه الطرق يحقق الهدف المذكور بأقل تكلفة. و الشيء نفسه بالنسبة لاستخدام الكمبيوتر في العملية التعليمية أو إطالة اليوم الدراسي، و غير ذلك . و يستخدم أسلوب الكلفة -المنفعة في حالة التمكن من التعبير عن كل المدخلات (الكلفة) و المخرجات (المنفعة) في صورة نقدية، في حين يستخدم أسلوب الكلفة - الفعالية في حالة عدم التمكن من التعبير عن المخرجات (الأهداف أو المنفعة) في صورة نقدية ، و هذا هو الوضع السائد في التربية، و من هنا يصعب استخدام الكلفة - المنفعة في هذا المجال ، بل يصعب حتى استخدام الكلفة - الفعالية في كثير من القضايا ؛ لصعوبة قياس المخرجات.

و كنا نتمنى أن نضيف فصلاً عن هذين الأسلوبين، تحليلاً و تقويماً، و تطبيقاً ، و لكن ربما يخرج هذا عن أهداف هذا الكتيب في اقتصاديات التعليم ، و نحيلك لكتاب لنا عن " علم اقتصاديات التعليم الحديث" ، و سوف تجد فيه تفصيلاً ، و مراجع أخرى ترجع إليها .

3. العدالة Equity:

يري " تشارلز بنسون " C . S. Benson أن تأثيرات الرغبة في تحري العدالة في تصميم أنظمة تمويل التربية تعد قوية جداً ، و يبدو أن تأثيراتها أخذت في التزايد، في ضوء تزايد الهوة بين الأغنياء و الفقراء في عديد من الدول ، لاسيما النامية منها.

و ربما يكون من المنطقي أن نشيد بالجهود الكبيرة التي بذلها "تشارلز بنسون " (1922-1994م) C . S. Benson - أستاذ اقتصاديات التعليم المشهور بجامعة كاليفورنيا في بركلي Berkely ، و من قبلها بجامعة هارفارد - في مجال دور التعليم في تقليل التباينات الاقتصادية و الاجتماعية، و مشاركته الأساسية التي عُرف من خلالها في تطويره لأراء و صيغ ، تستطيع الولايات عن طريقها أن تعيد توزيع الموارد و الدخول بين المناطق المدرسية المحلية ؛ لتحقيق عدالة أكبر. و كان لمبادئه و آرائه تأثيرات عملية في هذا الشأن في أكثر من ولاية أميركية؛ خاصة

ولاية كاليفورنيا التي عمل بها أطول فترات حياته. و لقد كلن هذا الإسهام من ابرز الإسهامات التي ذكرت له، عندما رثاه " دافيد ستيرن" David Stern في مقالة رفيقة نشرت عام 1997م ، ومصحوبة بتدرجه العلمي و الوظيفي بجل مؤلفاته، التي بلغت المائة و العشرين مؤلفاً منذ حصوله علي الدكتوراه في الاقتصاد من جامعة كولومبيا عام 1955م.

و تركز كثير من أبحاث اقتصاديات التعليم؛ خاصة الحديثة منها علي أسئلة العدالة، لاسيما تلك التي تتعلق بكيفية وجوب توزيع عبء تمويل التعليم بين المجموعات المختلفة في المجتمع. و انحرية العامة لهذه الأبحاث هي إيجاد وضع اقرب إلي العدالة بين الدولة و الأفراد في استفادتهم من التعليم، وكذلك بين فئات المجتمع و أرجائه المختلفة و بخاصة الفقراء و الأغنياء، والريف و الحضر. و مازال هذا المجال ثرياً بكثير من النقاط البحثية المهمة .

و برصد الأدبيات المتاحة في اقتصاديات التعليم، يلاحظ الباحث أنه لا يوجد خلاف كبير في أن تقدم الدولة تعليمًا مجانيًا، و ربما إلزاميًا في مراحل التعليم قبل الجامعي لاسيما مرحلة التعليم الأساسي. و يدور جدل كبير حول من يجب أن يدفع تكاليف التعليم العالي.

و لقد أثارت هذه القضية جدلاً مثيراً؛ خاصة في الولايات المتحدة، و ذلك منذ أن توصلت إحدى الدراسات الشهيرة عام 1969م- حول تكلفة و تمويل ومنفعة التعليم العالي الحكومي (العام) في كاليفورنيا – إلي أن الأثر العام للدعم الحكومي للتعليم العالي في هذه الولاية يعزز تباينات الدخل بدلاً من أن يقللها . و يرجع السبب في ذلك إلي أن أبناء العائلات الأعلى دخلاً، هم الأرجح في استفادتهم من التعليم العالي.

و قد أثارت هذه الدراسة مناقشات مكثفة في الولايات المتحدة، و ذلك عندما حلل مؤلفون آخرون في وقت لاحق (1970-1973) بيانات مشابهة لولاية كاليفورنيا ، و بعض الولايات الأخرى و توصلوا إلي نتائج مغايرة.

و بالطبع تطرق الشك إلي الدول النامية، وبحثت في وقت أكثر حداثة تأثيرات الدعم الحكومي للتعليم العالي في تباينات الدخل، و ألقت نتائج بعض هذه الأبحاث بظلال الشك علي الافتراض القائل بأن توفير تعليم عال مجاني أو مدعم – من شأنه أن يفيد أبناء العائلات ذات الدخل المنخفض، و ذلك انطلاقاً من أن أبناء العائلات الأعلى دخلاً هم الأكثر استفادة من التعليم العالي. و مازالت هذه القضية في حاجة إلي العديد من الأبحاث التي تزيدها وضوحاً، لدرجة أن " سكاروبولس" (1996) G. Psacharopoulos في أجندته البحثية عن علم اقتصاديات التعليم ، التي نشرها عام 1996م، ركز بشكل خاص علي أهمية دراسة مثل تلك القضايا، لدرجة أن تصنيفه البحثي الذي وضعه في تلك الأجندة جاء مبنياً علي اعتقاد مأمول مؤداه أن الشاغلين الرئيسيين لصانعي القرار أو الساسة يجب أن يكون:

أ. كفاءة استخدام الموارد في مجال التعليم .

ب. الطريقة التي يتم بها توزيع هذه الموارد و الفوائد علي السكان .

و هو في سبيل تحري الكفاءة و العدالة يذهب بعيداً جداً في تصورات، حتى أنه يري من الضروري جداً معرفة الخلفيات الاقتصادية الاجتماعية لجميع الطلاب، الذين يرسبون في مراحل التعليم و أنواعه و مستوياته المختلفة، وكذا معرفة خلفيات أولئك الذين لا يدرسون في تلك المراحل التعليمية. ونرى – بالتالي- و وجوب قيام دراسات عربية في هذا الجانب. و يتطلب الأمر تعاون المتخصصين في اقتصاديات التعليم مع المتخصصين في فروع التربية الأخرى؛ خاصة اجتماعيات التربية، حتى تتم الدراسات بشكل أكثر دقة و شمولية.

و الآن- عزيزي الدارس – نريدك التفكير في الأسئلة التالية:

★ هل من العدل أن يلتحق خريجو ما يعرف باسم الدبلومة الأمريكية American Diploma بمستواها العلمي الذي يثير جدلاً الآن، بكليات القمة في الجامعات الحكومية المصرية بالمجان، في حين يدفع أولياء أمور هؤلاء الطلاب الآن آلاف الدولارات مصاريف الحصول على هذه الدبلومة؟

★ ما مدي انطباق التساؤل السابق عي خريجي المدارس الثانوية علي النسق البريطاني (I.G.) و المنتشر الآن في مصر؟

★ توجد في مصر الآن مدارس لغات خاصة عالية المصروفات للغاية، توفر بيئة تربوية متميزة لأبناء الطبقات الثرية ، مما يجعلهم يحصلون علي مجاميع مرتفعة في الثانوية العامة ، فهل من العدل أن يتمتعوا بالتعليم الجامعي مجاناً بالكامل أم عليهم دفع جزء من التكلفة التعليمية؟

★ هل تطلق لنفسك العنان، و تطرح أنت أسئلة من قبيل ما سبق، و تعلمنا جديداً ؟
في انتظار آرائك و أفكارك و تساؤلاتك أيها الباحث العظيم، بالطبع أقصد الباحث أو الباحثة ، لا فرق عندنا إلا وفق الجد و الاجتهاد.

المحور الثاني طرق إضافية لتمويل التعليم

نظراً لتزايد تكلفة التعليم بما قد يفوق إمكانات عديد من الدول و لاسيما النامية منها ، و نظراً لتزايد الرغبة في تحقيق قدر أكبر من العدالة و المساواة بين الدولة و الأفراد، و بين الأفراد بعضهم و بعض، و نظراً للرغبة المتزايدة في تحقيق أكبر فعالية ممكنة من الموارد المرصودة لتربية ، فقد بدأ عديد من التجارب و المحاولات العلمية لدراسة تأثيرات بدائل متعددة لتمويل التعليم . و برز من هذه الطرق :

1. تقديم قروض للطلاب و بخاصة في التعليم العالي بشروط ميسرة، تسترد بعد التخرج وفق نظم متفق عليها، وعادة ما يتبع ذلك عندما يكون التعليم العلي بالمصروفات.

و علي الرغم من تزايد أعداد الباحثين المهتمين بنظم إقراض الطلاب، و ظهور اتجاهات وتطبيقات جديدة، بل و توقعات مستقبلية مثل تلك التي احتوتها دراسة "ساندي بوم" S . Baum (1996)، إلا أن "مورين وود هول" M. Woodhall تعد من أبرزهم في هذا المجال ، لاسيما دراساتها في الموسوعات الدولية بالإضافة إلي تلك التقارير الثلاثة الشهيرة عن قروض الطلاب في التعليم العالي. والتي نشرت من خلال المعهد الدولي للتخطيط التعليمي IIEP بباريس، وهي علي النحو التالي:

- التقرير الأول : عالج نظم إقراض الطلاب بشكل أساسي في الولايات المتحدة الأمريكية، و خمس دول من أوربا، وهي : الدانمارك، وألمانيا الاتحادية، و هولندا ، والسويد، و المملكة المتحدة، ونشر عام 1990م.

- التقرير الثاني: ركز بشكل أساسي علي إحدى عشرة دولة ، هي : الصين، و هونج كونج، و الهند ، و إندونيسيا، و اليابان، و كوريا، و ماليزيا، و الفلبين ، و سنغافورة، و تايلاند، بالإضافة إلي أستراليا، و نشر عام 1991م.

- التقرير الثالث: ركز علي سبع دول افريقية، ناطقة باللغة الإنجليزية، وهي :بتسوانا، و غانا، و كينيا، و مالي، و نيجيريا، و أوغندا، و زيمبابوي، ونشر أيضا عام 1991م.

و لا يتسع المجال لتلخيص أبرز ما توصلت إليه تلك الدراسات و التقارير، لكن هذا المجال يعد مجال بحث خصب في العديد من الدول، و يجب أن يكون محل اهتمام بعض الباحثين العرب.

2. استخدام نظم الدعم (الكفالات أو الكوبونات) Vouchers ، والتي تقدم للوالدين في تناسب عكسي مع مستويات دخولهم؛ وذلك لتعليم أبنائهم في المدارس التي يختارونها بأنفسهم. و تستخدم هذه الكفالات لدفع المصاريف المطلوبة، كلها أو بعضها ، وفقاً لقيمة الدعم ونوعية المدرسة. ومن هنا تتركز وظيفة الدولة في المساعدة في تمويل مصاريف التعليم ، بدلا من توفير التعليم نفسه و تجهيزاته.

3. استخدام مؤسسات العليم و خاصة التعليم العالي كمكاتب استشارية، و مراكز إنتاج. فالجامعات - علي سبيل المثال - تضم صفوف العلماء و الباحثين في مختلف التخصص ، ويمكن الاستفادة منهم لخدمة رجال الأعمال و قطاعات الإنتاج الخاص و العام من خلال إجراء الدراسات و البحوث، و تقديم المشورة، و بما قد يعود علي الجامعة و أساتذتها بدخول إضافية، فضلا عن إظهار وظيفة الجامعة و الإغلاء من تأثيرها في المجتمع المحلي.

كما تمتلك الجامعات مستشفيات تعليمية و مزارع و ورشاً، و غيرها من المراكز، التي يمكن أن تستغل كمراكز إنتاج متقدم، توظف فيها الجامعة معطيات العلم الحديث؛ لاسيما في العلوم التطبيقية لتطوير الإنتاج الزراعي بأنواعه المختلفة، و يمكن للجامعات أن تدخل مجال الصناعة و التصنيع بالتدريج ، مستغلة إمكاناتها البشرية المتميزة في هذا الشأن .

و ما ينسحب علي الجامعات و التعليم العالي بشكل عام ، يمكن أن ينسحب إلي حد ما علي التعليم الفني قبل الجامعي، و نري أن هذا المجال يعد جديراً بالاهتمام كمصدر للتمويل الذاتي، و طريقة فعالة لربط النظرية بالتطبيق.

و تخضع هذه الطرق و غيرها منذ فترة في عديد من الدول المتقدمة و النامية، ووصلت في بعض منها إلي الثبات النسبي. وكلها ماثار جدل علمي واسع نتمنى أن يشارك فيه المزيد من الباحثين العرب بدراسات تقويمية و تخطيطية، لاسيما أن اتجاه الأبحاث في هذا الجانب في تزايد.

★ عزيزي الدارس:

- هل تضيف طرقاً أخرى غير تلك التي ذكرناها هنا؟
- هل تفضل بتقويم كل من هذه الطرق المذكورة هنا مبرراً الإيجابيات و السلبيات و الصعوبات، مع اقتراح تطوير كل منها ؟
- في انتظار مشاركتك.

خلاصة الفصل الثالث

نتمنى أن تكون الآن أكثر فهماً لمعايير تقويم أنظمة تمويل التعليم ، وأكثر إدراكاً للعوامل المتعددة التي أدت إلي تطور كل منها. و إذا كنا قد اقتصرنا لظروف المساحة و طبيعة هذه الدبلومة. علي ثلاثة معايير ، فهل تساعدنا في إضافة المزيد، فضلاً عن تقويم هذه المعايير الثلاثة ، و محاولة تطبيقها علي مصرنا الحبيبة، خاصة فيما يتعلق بمعياري المناسبية و العدالة.

و إذا كان المحور الثاني من هذا الفصل قد قدم ثلاثة طرق إضافية لتمويل التعليم، فهل تساعدنا في إضافة المزيد، و تساعدنا أيضاً في تقنين هذه الطرق الثلاثة بحيث نعظم من إيجابياتها، و نقلل من سلبياتها، علي فرض أنها صالحة للتطبيق في البيئة المصرية.

بقي أن نعيد تذكيرك برغبتنا في جعل تمويل التعليم في مصر أقرب إلي المنطق و التشاركية و العدالة ، بحيث لا يغيب دور الدولة ، و لا يضيع الفقراء، و لا يزداد الأغنياء ثراءً غير مشروع و نهياً للبلاد، وبشكل يهدد أمن الأمة و سلامتها. و من ناحية أخرى فليس من المنطق أن تتحمل الدولة كل تكلفة التعليم في جميع مراحله و أنواعه . نريد وضعاً تشاركياً عادلاً بين جميع الأطراف . فهل تضع نموذجاً لهذا الهدف ؟ .

الفصل الرابع

موائد التعليم

طموحات كبيرة و معضلات أكبر

الفصل الرابع عوائد التعليم

مقدمة:

نقد ثبت في الأذهان منذ القدم، أو علي الأقل منذ أيام أفلاطون بأن التعليم له عوائد Returns تعود علي الفرد و المجتمع عامة؛ فلقد أشار أفلاطون إلي أن اتجاه تعليم إنسان ما هو المحدد لحياته المستقبلية. و يعبر أحد حكماء الصين منذ حوالي خمسة و عشرين قرناً بفطرته و بعد نظره عن أفضلية الاستثمار في البشر، من خلال التعليم بالمقارنة بأوجه الاستثمارات المادية الأخرى، حيث أوضح أن الحبوب التي يزرعها الإنسان مرة يحصدها مرة والشجرة التي يغرسها ربما يقطعها عشر مرات، أما إذا علمنا الشعب فنحصد مائة مرة . ولقد أجمل الحكيم المعنى نفسه في كلمات حينما قال "إذا أعطيت المرء سمكة تغذى بها مرة واحدة، وإذا علمته الصيد تغذى طوال حياته".

وتوالت بعد ذلك الكتابات الصريحة والضمنية عن عوائد التعليم من جانب الاقتصاديين وأحيانا التربويين. وتكاثرت البحوث والمقالات في أوقات معينة ، ثم انحصرت نسبيا في أوقات أخرى، إلا أن المؤلف يلحظ نوعا من النماء عبر هذا الخط الفكري المتصل ، الذي لا يخلو بالطبع من الهضبات والمزالق والأخطار والانحرافات . ومن هنا أفردنا لعوائد التعليم فصلا مستقلا، يسير وفق المحورين التاليين:

- 1- المحور الأول: مرحلتان أساسيتان في دراسة عوائد التعليم.
 - 2- المحور الثاني: التحول التدريجي في دراسة عوائد التعليم.
- وفيما يلي معالجة موجزة لكل منهما:

المحور الأول

مرحلتان أساسيتان في دراسة عوائد التعليم.

لعل إلقاء نظرة سريعة على تاريخ دراسة عوائد التعليم توحى لنا بان دراسة هذه العوائد، وربما تكون قد مرت بمرحلتين أساسيتين مترابطتين ومتداخلتين:

المرحلة الأولى :

ربما يحسن تسميتها بمرحلة " التقرير "؛ حيث لاحظ المفكرون و المتخصصون فروقا جوهرية عامة بين المتعلمين وغير المتعلمين في جوانب السلوك والإنتاج وغير ذلك من الجوانب. ولقد دفعت هذه الفروق هؤلاء لتقرير وجود آثار وعوائد إيجابية للتعليم في بناء الإنسان .

المرحلة الثانية:

ويمكن أن تسمى مرحلة " القياس " حيث اعتمد الباحثون على معطيات المرحلة السابقة ، وحاولوا قياس بعض آثار التعليم في الدخل القومي والفردى وفي جوانب الشخصية المختلفة بعد ذلك ، لتسيما بعدما تطورت وسائل القياس وتوافرت البيانات اللازمة . ويتطلب الأمر مزيدا من التفاصيل لكل مرحلة:

المرحلة الأولى في دراسة عوائد التعليم : (مرحلة التقرير):

يصعب تاريخياً تحديد البدايات الدقيقة لهذه المرحلة، وإن كان المؤلف يجد إرهاباً لها في كتابات أفلاطون وإشارات حكيم الصين، السابق الإشارة إليهما في المقدمة. ورغم ذلك فعادة ما ينسب إلى "آدم سميث" Adam Smith، وغيره من الاقتصاديين الكلاسيكيين الأوائل، فضل السبق في النظر إلى التعليم صراحة على أنه استثمار بشري Human Investment طويل الأجل. ولقد كان "سويتلاند" (1996) Sweetland أكثر تحديداً عندما رأى أن الاقتصاديين الأكثر شهرة في التركيز على قضايا رأس المال البشري، هم "آدم سميث" Adam Smith، "وجون ستيوارت ميل" J.S. Mill و"الفريد مارشال" A. Marshall، في حين عبر "أرفنج فيشر" I. Fisher بكتاباته في بدايات القرن العشرين عن المناقشات والقضايا بالغة الأهمية، التي تربط الفكر الاقتصادي المبكر بطرائق رأس المال البشري المعاصر.

فلقد ناقش "آدم سميث" - الفيلسوف وعالم الاقتصاد - التعليم في مواضع متعددة من كتاباته عن ثروة الأمم Wealth of Nation والتي ترجع بدايتها إلى عام 1776م، عندما حلل - في هذا الزمن البعيد - وتحرى طبيعة ثروة الأمم وأسبابها، وتوصل إلى أن الجهد الإنساني Human Effort يمثل قلب كل الثروات وجوهرها. ورغم أن ملاحظاته - على حد تعبير "تو" Tu - جاءت مبشرة، وغير منتظمة، إلا إنها شكلت الأساس لمزيد من إسهامات أصحاب المدرسة الكلاسيكية. ولقد اعتبر "سميث" بوضوح التعليم والتدريب من صور تراكم رأس المال البشري، وكذا الاستثمار المفيد لكل من الأفراد المتعلمين والمجتمع عامة، ولقد لاحظ أن نفقات التعليم تعد واحدة من أهم العوامل التي تساهم في إحداث تباينات الدخل. وبالإضافة إلى دور التعليم في الاستثمار الإنتاجي البحث.. فإنه عند "سميث" سلعة سياسية واجتماعية، تسهم في منع الفوضى وحفظ الديمقراطية.

وقد عزا "آدم سميث" تفوق التصنيع في اسكتلندا إلى النظام التعليمي الاسكتلندي. والأرجح أن "سميث" لم يصل لمثل هذا الاستنتاج المهم، إلا بعد إدراك علاقات ارتباطية كثيرة بين طبيعة النظام التعليمي في اسكتلندا وبين مظاهر التقدم في التصنيع هناك.

ويلاحظ تركيز "سميث" النسبي على النواحي الاقتصادية، إلا أنه لم يغفل الجوانب والآثار السياسية والاجتماعية للتعليم. وحتى أن كان سميث ينظر إلى هذه الجوانب الأخيرة على أنها من العوامل المهمة المشاركة في النمو الاقتصادي، فهذا اتجاه محمود ونظرة ليست ضيقة في هذا الزمن البعيد؛ وعلى يد اقتصادي في المقام الأول قبل أن يكون فيلسوفاً أو تربوياً. وهو أيضاً قد (غلف) العوامل الاقتصادية بأبعاد تربوية ومسحة نوعية طيبة. ويتضح ذلك من المكونين الرئيسيين اللذين شكلا الأساس لكل إشارات العمل لنظرية رأس المال البشري الإنتاجي - من منظور "سميث" - وهما:

- 1- مدخلات العمل Labor Inputs فإنها ليست - عند سميث - كمية فحسب، إنها تتضمن أبعاداً نوعية مثل القدرات المكتسبة و النافعة لكل أفراد المجتمع، بالإضافة إلى شروط المهارة، والبراعة، والمعايير الأخرى التي على أساسها يتقدم العمال، ويتم اختيارهم على أساسها.
- 2- القدرات المكتسبة من خلال التعليم والدراسة أو التلمذة المهنية Apprenticeship تتكلف دائماً نفقات فعلية، وهي رأس مال ثابت وحقيقي مجسد في الشخص.

★ عزيزي الدارس :

بغض النظر عن كلامنا الإيجابي لصالح آدم سميث، هل تفضل بتقويم آرائه مبرزاً الإيجابيات والسلبيات مع التعليل؟ لا تنسى اخذ عامل الزمن في الاعتبار عن التقويم.

ولقد ناقش "الفريد مارشال" A. Marshall بعد "آدم سميث" بأكثر من مائة عام، وبالتحديد في حوالي عام 1890م - التعليم في كتابه "مبادئ علم الاقتصاد" Principles of Economics

، وذلك أثناء معالجته لموضوعي التدريب الصناعي وتوزيع الدخل. ونلاحظ هنا الاتساع النسبي لنظريته بالنسبة للثروة الشخصية Personal Wealth، لتشمل كل الطاقات والقدرات والعادات، التي تسهم بشكل مباشر في جعل الإنسان كفئاً من المنظور الصناعي Industrially Efficient. وفي ذلك اعتراف شبه صريح بدور التعليم والتدريب في إثراء إمكانات البشر، ولقد حلل أيضاً في كتابه "التجارة والصناعة" Industry and Trade وظائف التعليم وتمويله وأدواره في العمل. ولقد ميز مارشال بين أنواع متعددة من التعليم، منها: التعليم العام General Education والتعليم الفني Technical Education. ولقد علق أهمية عظيمة على التعليم العام دون إغفال لباقي أنواع التعليم. فقد رأى أن التعليم العام الليبرالي Liberal General Education يهيئ العقل لاستخدام أفضل قدراته في العمل واستخدام العمل وسيلة لزيادة الثقافة. ويلاحظ اتساع نظريته لتعليم الفني، الذي يجب أن يستهدف أموراً متعددة، منها: إثراء طرق البحث والاستقصاء، بدلاً من التركيز على مجرد البراعة اليدوية ومعرفة الماكينات والعمليات.

ويلاحظ بوضوح اتساع أفق "مارشال" وبعد نظره، فضلاً عن إدراكه لعلاقات التفاعل بين العمل والثقافة. وربما لا نبالغ في القول بأن ما نأدي به "مارشال" تؤكد الدراسات الحديثة، بل وتطبقه بعض الدول - مثل الولايات المتحدة الأمريكية واليابان - التي تتبنى فكرة الإعداد العام لطائفة من خلال مراحل التعليم، بدلاً من حصره في مجال ضيق جداً، ثم تتولى بعد ذلك مؤسسات العمل صقل بعض المهارات الخاصة وفقاً لطبيعة عمل كل مؤسسة.

و يلاحظ أيضاً عدم إغفال "مارشال" للفوائد غير النقدية Non-Monetary Benefits للتعليم؛ حيث يؤكد أن فوائد التعليم ليست كلها في صورة كسب مادي أو نقدي متزايد، فالتعليم يكسب الفرد الاتزان والسلوك القويم في الحياة اليومية، وينمي سمات المواطنة الصالحة. ورغم شمولية هذه النظرة... إلا أن "مارشال" يعود فيؤكد العلاقة القوية بين التعليم والإنتاج، من خلال وصفه للمعرفة بأنها أكثر عوامل الإنتاج قوة لدى الإنسان، فهي تمكننا من أن نقهر الطبيعة ونرضي حاجتنا.

★ عزيزي الدارس:

حاول استنباط عدد من الدروس المستفادة من أفكار "مارشال" لتطوير تعليمنا أو جزء منه، هل يمكن أن تجد بعض الدروس؟ حاول، وفي انتظار محاولتك.

و يؤكد "ماركس Marx" في الجزء الأول من كتابه رأس المال Capital أن إحدى نقاط فشل الرأسمالية تكمن في رفض أصحاب القطاع الخاص الاستثمار في التدريب المهني لرفع الإنتاجية الصناعية.

و بغض النظر عن هجوم "ماركس" المستمر والشديد على الرأسمالية وبما لا يتسع المجال لعرضه هنا، فإن آراءه توحى بإيمانه الشديد بقدرة التعليم والتدريب وأهميتهما في صنع مستقبل الأمم. كما يلاحظ بُعد نظره في إدراك أهمية التدريب والتعليم لاسيما التدريب في المرونة والحراك المهني، وهو أمر اتسع مداه واشتد أثره في الآونة الأخيرة بعدما اشتد وقع الانفجار العلمي والتكنولوجي؛ مما استوجب على عدد كبير من القوي العاملة - لاسيما في الدول المتقدمة - تغيير مهنتهم كلياً أو جزئياً عدة مرات خلال حياتهم الوظيفية.

• خلاصة أفكار الاقتصاديين الأوائل عن عوائد التعليم

و لا يتسع المجال لتحليل المزيد من كتابات الاقتصاديين الأوائل الآخرين عن عوائد التعليم من أمثال "توماس روبرت مالتوس" T.R.Malthus، و "ديفيد ريكاردو" D.Ricardo، و "ساي" J.B.Say، و "ميل" J.S.Mill، و "سدجويك" H.Sidgwick، و "دالتون" H.Dalton،

و " كانان E.Cannan ، و " ماك كلوك J.McCulloch ، و "توسيج" F.Taussig ، و "بيجو" A.Pigou وغيرهم ، إلا أنه يمكن تلخيص نظرتهم الضمنية لعوائد التعليم في النقاط التالية:

1. يعد التعليم سلعة رأسمالية Capital Good؛ حيث يسهم في اختصار عدد العاملين؛ استناداً إلى أن الإنسان المتعلم أكثر إنتاجية من العامل غير المتدرب. ويشكل التعليم بالنسبة للمجتمع ككل مخزوناً من رأس المال غير المادي Immaterial Capital، و الذي يعد أكثر أهمية إلي حد كبير من رأس المال المادي.

2. يعد التعليم استثماراً مفيداً لدرجة عالية، فهو فرع خاص من الاستثمار البشري. ولقد أدرك الاقتصاديون الكلاسيكيون تكلفة التعليم الفردية و الاجتماعية، و توجي كتاباتهم ضمناً بإدراكهم لمفهوم كلفة الفرصة Opportunity Cost بدلالة المكاسب الضائعة Earnings Foregone . ولقد أدركوا أن هذه التكلفة و غيرها تعوض بشكل أعظم من خلال الفوائد المتراكمة للتعليم علي الأفراد المتعلمين و المجتمع ككل في صورة مكافآت أعلى ، و إنتاجية متزايدة، و كذا من خلال القيادة الأفضل و القدرة علي الحراك الاجتماعي.

3. للتعليم اقتصاديات خارجية External Economics كبيرة؛ فالإنسان المتعلم عادة ما ينشر المعرفة حوله و يجعل زملاءه من العمال أكثر إنتاجية. وعادة ما تستفيد الجماعة من أفرادها المتعلمين ، و هي أيضا تتأثر سلباً من أفرادها غير المتعلمين .

4. يعد التعليم سلعة اجتماعية معمرة، فهو يسهم في إشباع حب الاستطلاع وتوسيع الأفق، و ترقية الشخصية و الأسلوب الاجتماعي، ويزيد من متعة الوالدين بتفوق أبنائهما.

5. التعليم سلعة اجتماعية Social Good. فهو يشارك في منع الجريمة أو تقليلها، و زيادة السمو الاجتماعي، و تنقية الأذواق و الأخلاق و السلوكيات، و عليه فهو يسهم في تغيير أنماط الحياة و الاستهلاك.

6. التعليم سلعة سياسية؛ فهو يؤثر ايجابياً في النظام و القانون، و ينمي سمات المواطنة الصالحة، و يكشف ألعيب الغوغائية لاسيما بين الحكام، و يسهم في تحسين نظام الحكم دون إسراف في الثورات . و عليه فالتعليم يضع أساسيات الديمقراطية الحقبة و يحفظ الحرية السياسية و المدنية .

7. يعد التعليم احد المنابع المهمة للنمو الاقتصادي ، و ربما يعد هذا العائد ثمرة مباشرة أو غير مباشرة لأغلب العوائد السابقة ، إن لم يكن كلها .

8. يشارك التعليم في جعل توزيع الدخل أكثر مساواة ، و هو أمر ما زال موضع عديد من الدراسات ، و يحتمل الكثير من الجدل و الحوار حالياً ، و في المستقبل أيضا.

و تمثل النقاط السابقة مجموع أفكارهم عن عوائد التعليم ، و من هنا ظهرت شمولية النظرة ، إلا أن كلا منهم قد ركز على بعض النواحي السابقة و أغفل بعضها الآخر ؛ فالعوائد التي حظيت بتركيز بعض منهم لم تحظ بتركيز بعضهم الآخر ، و ربما أهملت عندهم ، و العكس بالعكس . و ربما يرجع هذا إلى اختلاف الميول و الاهتمامات رغم أنهم جميعاً اقتصاديون ؛ فبعض الاقتصاديين الكلاسيكيين أمثال آدم سميث ، و ميل ، و مارشال أنفسهم كانوا فلاسفة أو معلمين ، و بالتالي تطرقوا بمناقشتهم أبعد من مجرد المظاهر الاقتصادية الضيقة للتعليم إلى أمور ربما تعلق بعضها بطبيعة العملية التعليمية نفسها . و من ناحية أخرى فقد ركز معظم الآخرين -دون الدخول في تفاصيل آرائهم و كتاباتهم- على الجوانب الاقتصادية للتعليم ، و فضلوا التركيز على الموضوعات ، التي يجب أن تكون مفيدة و متصلة بمتطلبات الحياة اليومية .

و يلح المؤلف - بصفة عامة - إن التركيز يعد أكبر نسبياً على العوائد الاقتصادية للتعليم عند أغلب الاقتصاديين ، حتى الذين اهتموا بالعوائد غير الاقتصادية لم يهملوا العوائد الاقتصادية ، أو نظروا للعوائد غير الاقتصادية على أنها وسيلة للعوائد الاقتصادية . و بالطبع يكون للتخصص الأثر

الأكبر هنا ؛ فالاقتصادي Economist عادة ما يضع في اعتباره العوائد الاقتصادية في المقام الأول .

والخلاصة أن مجموع أفكار هؤلاء الأوائل تمثل - من الناحية النظرية النظرية وليست الكمية - معظم ما يمكن أن يقال عن عوائد التعليم وربما اقتصاديات التعليم - قبل ميلاده الرسمي عام 1960م بسنين طويلة - وذلك على الرغم من أنهم غالباً ما قالوا ذلك بشكل عام ، وبلغة غير فنية . وترك هؤلاء لمن خلفهم من الباحثين مهمة المعالجة الكمية Quantitative للعوائد السابقة أو بعضها ، وذلك عندما توافرت البيانات الإحصائية اللازمة بشكل أكثر وأفضل ، وعندما توافرت الطرق المتطورة للتحليل الإحصائي أيضاً .

ولقد بدأت مرحلة التكميم والقياس هذه في فترة ما بعد الحرب العالمية الثانية ، وهذا ما سوف يتضح من مرحلة "القياس" والتي جاءت تالية لمرحلة " التقرير " .

المرحلة الثانية في دراسة عوائد التعليم : "مرحلة القياس" :

رغم أهمية النتائج التي أسفرت عنها المرحلة الأولى (مرحلة التقرير) ، التي كشفت جملة عن أن لتعليم عوائد متعددة ومتشابهة ، ربما تفوق ما قد ينفق على التعليم من وقت وجهد ومال ، فقد حدثت هوة زمنية بين المرحلتين ، حيث لم تبدأ المرحلة الثانية بشكل واضح إلا في نهاية الخمسينات وبداية الستينات من القرن العشرين على يد " شولتز " T.Schultz ، و " دينسون Denison ، و " بيكر " G.Becker وغيرهم من الرواد الذين ركزوا بشكل كبير جداً على العوائد الاقتصادية فقط . ولم يمنع هذا التأخير من وجود بعض المحاولات العلمية القليلة والرائدة لقياس القيمة الاقتصادية للتعليم ، والتي حدثت قبل عام 1960م بفترة ليست بالقليلة . وربما يأتي في مقدمتها المحاولة الرائدة للعالم السوفيتي " سترو ميلين " Strumilin في حوالي عام 1924م لقياس القيمة الاقتصادية للتعليم العام ، وهناك أيضاً دراسة " والش " J.Walsh في حوالي عام 1935م ، والتي حاول فيها دراسة جدوى النفقات التي تنفق ؛ من أجل الحصول على الشهادة الدراسية . وظلت هذه الدراسة مجهولة القيمة لفترة ، وربما تزيد عن عشرين عاماً من تاريخ نشرها في مجلة الاقتصاد الفصلية Quarterly Journal of Economics عام 1935م . وربما يرجع تأخر محاولات قياس عوائد التعليم بما فيها العوائد الاقتصادية ، لعدد من الأسباب ، ومنها :

1. تخوف الكثير من الاقتصاديين الذين قد سيطروا في البداية على دراسات اقتصاديات التعليم من الدخول في مجال دراسة عوائد التعليم ؛ نظراً لقوة واستمرار المعايير الفلسفية والخلقية ، التي كانت تجعل من الصعب التعامل مع الإنسان -لما له من قيمة سامية - كما يتعامل مع الماديات ؛ لاسيما أن التعليم قد فهم عادة على أنه غاية في ذاته ، وليس لمجرد خدمة الاقتصاد .
2. تركيز معظم النظريات التي عالجت النمو الاقتصادي والتنمية الاقتصادية منذ القرن الثامن عشر ، حتى منتصف القرن العشرين على العوامل المادية المختلفة الداخلة في عمليات الإنتاج ، باعتبارها العامل الحاسم في التنمية الاقتصادية . ومن أنصار هذا الاتجاه الاقتصادي "جون كينز" في أواسط الأربعينيات وبداية الخمسينيات من القرن العشرين ، والذي رأى هو ومؤيدوه أن العنصر البشري لا يقوم إلا بدور سلبي في عمليات الإنتاج ، وبالتالي في عمليات النمو والتنمية . وقد أكد " مارك بلوج " M.Blaug المعنى السابق ، عندما أشار إلى أن معظم الاقتصاديين قبل 1960م كانوا غير مدركين لحقيقة أن الظواهر الاقتصادية يمكن أن تفسر بوضوح بواسطة فكرة تشكيل رأس المال البشري .

3. غموض كثير من العوامل المرتبطة بالتعليم وتشابكها وتعددتها بعكس العوامل المادية، التي عادة ما تكون أسهل وضوحاً وقياساً وتقويماً ، ولقد زاد من حدة هذه المشكلة ندرة أعداد التربويين

، انذين دخلوا مجال اقتصاديات التعليم في بدايته ؛ حيث كان أغلب المتخصصين فيه من الاقتصاديين .

و جاء " تيودور شولتز " T.Schultz ، أستاذ الاقتصاد بجامعة شيكاغو، بملاحظات و أبحاث متعددة، و أعاد اكتشاف ما يسمى باسم " الاستثمار في رأس المال البشري " ، و أورد عديداً من الأمثلة و الملاحظات ثم النتائج ، التي تشير الي أن الإنفاق علي تعليم البشر. بما ينمي مهاراتهم و قدراتهم، و يكون شخصياتهم المنتجة يعد ضرباً من الاستثمار البشري لا يقل عن الاستثمارات المادية.

ورغم شيوع اسم " شولتز " لاسيما بعد خطابه الرياسي للجمعية الأمريكية الاقتصادية American Economic Association في اللقاء السنوي في ديسمبر 1960م ، والذي تمحور حول الجدوي الكبيرة للاستثمار في رأس المال البشري، إلا أن أسماء أخرى، كانت لها آثار مماثلة؛ خاصة أنهم بدأوا أبحاثهم في فترات متقاربة مع أعمال " شولتز " . و يأتي في مقدمة هؤلاء " إدوارد دينسون " E.Denson ، و "جاري بيكر" G.Becker. و لقد نتج عن هذه الأعمال الرائدة لشولتز و دينسون و بيكر " انطلاقة " مفاجئة للأبحاث المتعلقة بالقيمة الاقتصادية للتعليم. و بعث "استاجر" D.Stager – جزئياً- هذه الانطلاقة برغبة طلاب الدراسات العليا و مشرفيهم و حاجتهم ؛ لاختبار إطار العمل النظري الخاص بالاستثمار البشري و صقله، و من هنا قامت عديد من الرسائل الجامعية لهذا الغرض. و قد جاء تركيزهم علي التعليم بوصفه المتغير الأساسي، و ربما الوحيد في تفسير النمو الاقتصادي و فروق المكاسب . و من هنا تغير الحال بشكل جذري: من التركيز علي آثار العوامل المادية التقليدية في التنمية الاقتصادية، و بخاصة رأس المال و عدد ساعات العمل و العمال، الي رأس المال البشري و أثره في التنمية الاقتصادية. وهكذا يولد التطرف في اتجاه ما تطرفاً في الاتجاه المضاد. و مازلنا في حاجة إلى تكامل و شمولية و عمق يتلاءم و طبيعة التنمية الشاملة؛ فهي متعددة الجوانب و المظاهر، و متعددة الاسباب و العوامل ، و ما بين هذه و تلك " صندوق أسود " يحوي كثيراً من التفاعلات ، التي نحن أحوج إلى فهمها، و تحويل الصندوق الأسود الي صندوق شفاف، نري ما بداخله، و نفهمه، و نتنبأ به، و نتحكم فيه. و المشوار بالتالي طويل. و علينا أن نبدأ بعلمية و تقويم مستمر للطرق و الأدوات، التي نعرض أبرزها الآن.

أبرز طرق قياس القيمة الاقتصادية للتعليم : نتائج محفوفة بالمخاطر!!

من خلال استعراض معظم هذه الدراسات المبكرة و الدراسات الأحدث ، التي تأثرت بها في دراسة القيمة الاقتصادية للتعليم.. يمكن القول بأن أغلب هذه الدراسات قد اتبعت إحدى طرق ثلاث رئيسية لقياس العائد الاقتصادي للتعليم ، وهي :

1. طريقة الارتباط .

2. طريقة الباقي .

3. طريقة معدل العائد .

وفيما يلي تحليل و تقويم لكل من هذه الطرق ، و كذا بعض الدراسات التي اتبعتها:

طريقة الارتباط The Correlation Approach

لاحظ عدد من الباحثين وجود ارتباط قوي بين بعض مظاهر النشاط التربوي (وبخاصة نسب استيعاب الطلاب في المراحل التعليمية) و بين بعض مؤشرات النشاط الاقتصادي (غالباً ما يستخدم نصيب الفرد من خلال الدخل القومي). و تم التوصل لبعض النتائج باتباع هذه الطريقة ، سواء من خلال الدراسات المقارنه عبر عدد من الدول، أو من خلال الدراسات الطولية و الدراسات المقطعية المستعرضة لدولة ما . و تشير مثل هذه الدراسات الي وجود ارتباط ما بين التعليم و الدخل.

ومن المحاولات الشهيرة في هذا المجال تلك التي قام بها " سفينلسون" Svennilson وزميله " ادينج" Edding و" ألفين" Elivn. وقد قارنوا متغيرين عبر اثنين وعشرين دولة:

المتغير الأول:

هو نسب القيد بالمدارس في ثلاث فئات من فئات العمر (5-14)، (15-19)، (20-24) في عام 1958م (أو أقرب سنة لها)

المتغير الثاني:

نصيب الفرد من إجمالي الدخل القومي، مقدراً بالدولار الأمريكي، وحسب أسعار عام 1959م .
و قد جاء معامل الارتباط بين المتغيرين موجباً، الأمر الذي دفع الباحثين الي استخلاص أنه كلما زاد نصيب الفرد من الدخل القومي، زادت معدلات التسجيل و زادت القدرة علي توفير تعليم لمدد متزايدة و لعدد أكبر من الأطفال، و العكس بالعكس.

و رغم أهمية هذه الطريقة في توضيح العلاقة بين التعليم و الدخل، وعلي افتراض الدقة النسبية في قياس هذا الدخل و مقارنته عبر الدول، إلا أن هذه الطريقة-لاسيما في صورتها البسيطة السابقة- لاتحدد بالضبط نوع هذه العلاقة و اتجاه تأثيرها. فهل التعليم (معدلات التسجيل بالمدارس في الدراسة السابقة) هو الذي يؤدي فيما بعد الي زيادة الدخل القومي بما يكفله من تخريج أشخاص متعلمين و مؤهلين للإنتاج؟ ، أم أن ارتفاع دخل الدولة و الأفراد يكفل لهم المقدرة علي التوسع في التعليم كما يحدث في الدول الغنية؟ ، أم أن العلاقة تفاعلية (تأثير و تأثير) ؟ . إن كل هذه التساؤلات لا تحسمها الطريقة السابقة بشكل مرض؛ فهي تعاني من الخلل الذي تعانيه معظم الدراسات الارتباطية لاسيما البسيطة منها ، ألا وهو الفشل في توضيح علاقات السبب و النتيجة الخاصة بالتعليم في علاقاته بالمظاهر الأخرى؛ لاسيما الاقتصادية و الاجتماعية. و لايستوعب المجال لعرض المزيد من الدراسات الارتباطية الأخرى التي اتبعت أساليب أكثر تطوراً و تعقيداً، و نستحثك علي متابعتها في المراجع الأكثر تفصيلاً .

و يتضح بصفة عامة اعتماد دراسات هذه الطريقة غالباً علي معدلات التسجيل بالمدارس و الجامعات كمقياس لانتشار التعليم ، و كذا الاعتماد علي الدخل القومي و نصيب الفرد منه بوصفه مقياساً للنمو الاقتصادي، و كلا المقياسين - لاسيما للثاني - يحتمل الجدل الكثير . فمعدلات التسجيل الطلبي لاتعكس إلا جانباً كمياً فقط من التعليم ، مع إغفال كل الجوانب الأخرى لاسيما التي تتعلق بالجودة. أما نصيب الفرد من الدخل القومي فعيوبه الإحصائية (عيوب المتوسط الحسابي) تكفي لضعف الثقة فيه . أما الدخل القومي بوصفه مقياساً للنمو الاقتصادي ، فعيوبه أكثر كثيراً من مميزاته ، وبما لايسمح السياق لعرضها هنا .

طريقة الباقي The Residual Approach

لقد اعتقد بعض الاقتصاديين في الماضي أن الزيادة في المخرجات الاقتصادية يمكن إرجاعها بالكامل إلى المدخلات التقليدية (الأرض، و العمل ، و رأس المال) ، و بمرور الوقت لاحظ عدد من الباحثين في دراسات ديناميات النمو الاقتصادي أن جزءاً كبيراً من النمو الاقتصادي يظل غير مفسر، عندما تستخدم هذه المدخلات التقليدية . و أحد التفسيرات لظاهرة " الباقي " The Residual هي أن المدخلات التقليدية تتضمن فقط كم العمل و ليس جودته، وعليه .. فإن التغيرات الاقتصادية الراجعة الي جودة العمل (و العوامل الأخرى غير المحددة) ظلت غير مفسرة . و من هنا فقد حاول بعض علماء الاقتصاد أن يقيسوا نسب الزيادة في الناتج القومي الإجمالي ، التي يمكن إرجاعها إلى المدخلات التقليدية أو بعضها، و اعتبار " الباقي " نتيجة للتحسينات ، التي

طُرأت علي القوى العاملة من حيث الكيف بسبب التعليم. ولقد شاع في هذا المجال عادة استخدام معادلة خطية متجانسة، تأخذ أشكالا متعددة ، لا يتسع المجال لذكرها و تقويمها.

و يعد "دينسون" من أشهر من استخدموا هذه الطريقة في أبحاثهم لتفسير النمو الاقتصادي في انولايات المتحدة، لاسيما في علاقاته بالتعليم، فلقد توصل إلى أن (21%) من النمو الاقتصادي (كما يعبر عنه بالناتج القومي الإجمالي) الذي حدث في الولايات المتحدة بين عامي 1921م ، 1957م يرجع إلى أثر التعليم. و أن حوالي (23%) من هذا النمو أيضا بين عامي 1930م، 1960م يرجع الي تعليم القوى العاملة.

و لقد أعاد " دينسون" تطبيق هذه الطريقة علي الفترة منذ عام 1950م ، فوجد أن إسهام التعليم في النمو الاقتصادي الأمريكي حوالي (15%) فقط في مقابل (2%) في جمهورية ألمانيا الفيدرالية، (12%) في المملكة المتحدة، (14%) في بلجيكا، (25%) في كندا.

ورغم ارتباط هذه الطريقة في مجال اقتصاديات التعليم عادة باسم "دينسون" إلا أن هناك بعض الباحثين الآخرين استخدموا هذه الطريقة. و فيما يلي تلخيص لأبرز نتائج بعض الدراسات:

1. بينت دراسات " سولو" Solow عن الإنتاج غير الزراعي في الولايات المتحدة بين عامي 1900م، 1960م أن عوامل رأس المال المادي و تزايد السكان و تزايد منابع الثروة تفسر فقط (10%) من النمو الاقتصادي الذي حدث هناك، و أن ما تبقى (90%) يرجع الي عوامل متبقية Residual Factors يفسرها ما ناله العنصر البشري من تربية و إعداد.

2. دراسات " ريداواي" Reddaway و "سميث" Smith في إنجلترا حول زيادة إنتاج المعامل في الصناعات التحويلية بين عامي 1948م، 1954م ، و التي بينت أن هذه الزيادة في الإنتاج لا ترجع إلى زيادة رأس المال و زيادة اليد العاملة إلا بمقدار الربع. أما ما تبقى فيرجع إلى عوامل انتطور التقني، و ما وراءه من إعداد و تدريب و تربية للموارد البشرية.

ولقد استخدمت الطريق السابقة في دراسة مدي إسهام التعليم في النمو الاقتصادي في بعض الدول النامية كنوع من التأثير باستخدامها في الدول المتقدمة.

ويوضح جدول (1) هذه الدول مع نتائج الدراسات التي تمت فيها.

جدول (1)

النسب المئوية لإسهام التعليم في النمو الإقتصادي السنوي
في بعض الدول النامية، باستخدام طريقة الباقي

الدولة	نسبة إسهام التعليم	الدولة	نسبة إسهام التعليم
الأرجنتين	16.5%	البرازيل	3.3%
هندوراس	6.5%	بيرو	2.5%
اكوادور	4.9%	فنزويلا	2.4%
شيلي	4.5%	المكسيك	0.8%
كولومبيا	4.1%		

Source: Psacharopoulos, G. & Woodhall, M, (1995), pp. 16- 17.

و واضح من الجدول (1) تباين إسهام التعليم في النمو الاقتصادي من دولة لأخري حيث يصل الي أعلى قيمة نسبية له في الأرجنتين (16.5%) في مقابل أدنى قيمة نسبية له في المكسيك

(0.8%) . و يلاحظ بصفة عامة الانخفاض النسبي في النمو الاقتصادي في مجموعة الدول النامية الموصحة في جدول (1) حيث لم يتجاوز (6.5%) في أي منها باستثناء الأرجنتين.

وجهة نظر ناقدة:

و رغم ما أسهمت به هذه الطريقة في لفت نظر الباحثين و واضعي السياسة إلى الدور الواضح ، الذي يمكن أن يشارك به التعليم في زيادة الدخل القومي من خلال تحسين نوعية الموارد البشرية، إلا أن بها عددا من الثغرات والصعوبات. و يأتي في مقدمتها صعوبة تحديد " مجموعة العوامل المتبقية غير المحدودة" ، و صعوبة تبين إسهام التعليم فيها، لتعذر عزل عامل التعليم عن سائر العوامل؛ الأمر الذي دفع " فاسوديفان" Vasudevan إلى القول بأنه علي الرغم من أن عددا من المحللين يبدو أنهم يوافقون علي أن التعليم عنصر مهم في هذه العوامل المتبقية، إلا أنه حتي ظهور كتابه في عام (1976) يقرر عدم وجود طرق مقبولة، قد تشكلت لعزل و قياس الإسهام الخاص للتعليم في النمو الاقتصادي، ويبدو أن الموقف لم يتغير كثيرا بعد هذا التاريخ و حتي الأونة الأخيرة، كما أن ما يعزي للتعليم ليس مفصلاً بقدر كاف؛ إذ ليست هناك تفرقة بين التعليم الرسمي و غير الرسمي، أو الإشارة إلى الفروق في نوعية التعليم أو مضمونه.

و هناك بعض الانتقادات التي تتعلق بطبيعة البيانات الإجمالية شائعة الاستخدام عن رأس المال و عدد ساعات العمل و مساحات الأرض المنزرعة، و غني عن الذكر دور التعليم في هذه العوامل نفسها. و من هنا فعزل التعليم عن بقية العوامل المتبقية يعد مشكلة، و هناك مشكلة أصعب تتعلق بعلاقات التفاعل بين التعليم و بين كل من مدخلات العمل، و رأس المال، و الأرض، و هناك مشكلة أخرى تتعلق بشيوع استخدام الدالة الخطية المتجانسة في أغلب دراسات هذه الطريقة. و معروف أن هذه الدالة تفترض اضطراب الزيادة و النقصان في المتغيرات المستقلة و التابعة، و هذا أمر صعب الحدوث في الظواهر الاجتماعية و التربوية. كل ذلك و غيره يدعونا إلى الحذر في التعامل مع النتائج السابقة و غيرها، علي الرغم من الجهود الكبيرة التي تبذل في الأونة الأخيرة لتغلب علي العيوب و الصعوبات السابقة، و التي لا يتسع المجال لشرحها هنا.

طريقة معدل العائد The Rate of Return Approach

و يطلق عليها أيضاً تحليل الكلفة – المنفعة Cost-benefit Analysis . و نعرض هذه الطريقة هنا بوصفها إحدى طرق تحليل العلاقة بين التربية و الدخل الفردي و القومي؛ لإظهار دور التربية في التنمية الاقتصادية، و هو ما يفضل به البعض؛ خاصة " طومسون" A.R.Thompson ، و إن كان عدد آخر من الباحثين – منهم "كون" Cohn ، و "وود هول" M.Woodhall و "مكماهون" W.W.McMahon و "سكاروبولس" G.Psacharopoulos و غيرهم- يرون إمكان استخدام الطريقة ذاتها كمدخل لتخطيط التعليم. و يضع "كون" Cohn ببساطة هذه الطريقة كأداة تخطيطية علي النحو التالي:

"تحسب القيم الصافية لتدفقات الدخل المستقبلي لكل برنامج تربوي، تتوافر له البيانات المطلوبة، ثم تُفضل تلك البرامج التي لها قيم صافية موجبة، و ذلك من قبل المسؤولين عن التخطيط، و في المقابل يجب أن تختزل في الحجم مجموعة البرامج التي لها قيم صافية سالبة أو مساوية للصفر، أو علي الأقل تخصص لها حصة أقل من الموارد الكلية للتعليم"

و نذكر ك -عزيزي الطالب- بأن هذه الطريقة بوصفها مدخلا تخطيطيا ستدرسها بالتفصيل في مقرر "التخطيط التعليمي" إن لم تكن قد درستها بالفعل. و هنا نبذة عنها بوصفها إحدى طرق قياس العائد النقدي للتعليم.

وتقوم هذه الطريقة علي أساس افتراض أن التعليم ينتج عوائد مادية مباشرة يمكن قياسها بالنسبة للفرد و المجتمع، و أن هذا التعليم يتكلف نفقات متعددة يمكن أيضاً قياسها. و قوام هذه الطريقة المقارنة بين أرباح الأفراد و بين تكلفة تعليمهم، و نحصل علي "معدل" مردود التعميم عن طريق استخراج النسب أو العلاقة بين الدخل، و كل النفقات التي يدفعها الفرد أو المجتمع، بما في ذلك المكاسب الضائعة Earnings Foregone، و التي تتمثل في المكاسب التي كانت ربما تأتي، لو أن هذه النقود قد صرفت في مجال استثماري آخر.

وقد بُذلت محاولات متعددة لحساب هذا المعدل علي أساس قياس زيادة الدخل من أرباح الأفراد، التي يُفترض أنها نتيجة للتعليم، ثم تقدر القيمة الحالية لهذه الدخل باستخدام إحدى الطرق المناسبة، و التي يغلب عليها التبسيط الرياضي. و لا تسمح طبيعة هذا الفصل بالمزيد من التفاصيل اندقية في حساب كل من الكلفة و المنفعة و العلاقة الرياضية بينهما، و كل المحاذير المحيطة بتلك الحسابات. و نحيل القارئ لبعض التفاصيل المبسطة التي عرضها علي حدة كل من "مارك بلوج" M. Blaug، و "وود هول" M. Woodhall و "كون" E. Cohn و عابدين في بعض مؤلفاتهم في هذا الشأن.

نبذة عن أبرز نتائج دراسات معدل العائد:

تشير الدلائل العلمية إلي أن النشاط الحقيقي لأبحاث معدل العائد بدأ في أواخر الخمسينيات من القرن العشرين علي يد "بيكر" (1960) Becker، و "شولتز" (1961) Schultz، و غيرهما، علي الرغم من المحاولة الإمبريقية الرائدة التي قام بها "ستروميلين" Strumilin في حوالى عام 1924م لقياس القيمة الاقتصادية للتعليم العام.

فلقد قام "بيكر" (1960) Becker بقياس فروق الدخل الراجعة إلي نفقات الحصول علي تعليم عال في الولايات المتحدة، فوجد أن معدل العائد بالنسبة للذكور البيض كان (12.5%) عام 1940م، و (10%) عام 1950م. ولقد أرجع "بيكر" الفروق بين المعدلين إلي تزايد ضريبة الدخل الشخصي خلال الأربعينيات، و لقد رأى أن المعدل الأول يعد كبيراً، و من المرجح أن يزيد عن متوسط معدل الربح من رأس المال المادي. و ينسحب الاستنتاج السابق لبيكر علي المعدل الثاني أيضاً، ولكن بدرجة أقل، و لقد قدم بعض الأدلة التي تؤيد وجهة نظره.

ويمكن أيضاً قياس معدل العائد ضمن الإطار القومي كله، لاضمن الأفراد وأرباحهم فحسب. و يعد "شولتز" رائد هذا المجال؛ حيث قارن بين الزيادة في الدخل القومي، و الدخل الناجم عن زيادة مخزون التعليم لدي القوى العاملة، و تسيير هذه الطريقة في عدة خطوات كالآتي:

1. يحدد المبلغ الإجمالي للاستثمار الذي تم في التعليم خلال فترة الدراسة. و بتعبير آخر تطور المخزون التربوي الذي حصلت عليه القوى العاملة. ويتم تحديد هذا المخزون عن طريق حساب عدد السنوات الدراسية أولاً، ثم حساب نفقات هذه السنوات ثانياً.

2. تحسب عائدات التعليم استناداً إلي الأرباح، التي يتم الحصول عليها تبعاً لمستوي التعليم.

3. تقارن الزيادة الحاصلة في الدخل القومي و الناجمة عن تطور المخزون التعليمي بالزيادة الحاصلة في الدخل القومي خلال فترة الدراسة، وذلك لتحديد إسهام التعليم في النمو الإجمالي.

ولقد اتبع "شولتز" (1961م) الخطوات السابقة لتحديد إسهام التعليم الرسمي في النمو الاقتصادي (كما يقاس بالنمو في الدخل القومي) في الولايات المتحدة بين عامي 1929م، 1957م.

ولقد جاء هذا الأثر (17.27%) مع الأخذ في الاعتبار الأوزان النسبية للمخزون التعليمي لمراحل التعليم الثلاث (ابتدائي ، ثانوي، عالٍ). ولقد دفعت نتائج دراسات " شولتز " (باستخدام طريقة معدل العائد) إلى الوصول إلى ما وصل اليه دينسون (باستخدام طريقة الباقي) ، و هو أن نسبة لا يستهان بها من معدل النمو الاقتصادي في الولايات المتحدة كانت ترجع إلى الاستثمار في التعليم . و فيما يتعلق بنتائج الدراسات التي تلت بحوث الرواد الأوائل لهذا الأسلوب ، فهي كثيرة و متنوعة و متواترة لدرجة يصعب بالفعل حصرها ، و تقويمها ، والأمر يتطلب كتاباً مستقلاً عن هذا الأسلوب.

ويمكن إجمال أبرز النتائج العامة التقريبية في الآتي :-

- 1- تزيد قيم معدلات العائد الفردي عن العائد الإجتماعي ، وغالباً ما يرجع ذلك إلى الدعم الذي تقدمه الدولة للتعليم .
- 2- تعد معدلات العائد من التعليم الابتدائي الأعلى بين مراحل التعليم الأخرى ، وسوف نعود إلى هذه الملاحظة فيما بعد .
- 3- تعد معدلات العائد من التعليم في المتوسط أعلى من نظائرها في مجالات الاستثمار الأخرى ، وهي مساوية لها على أقل تقدير . وعادة ما تعتبر قيمة معدل العائد من الاستثمار المادي مقبولة ، إذا وصلت إلى (10%) وكلما زادت القيمة ، كان الوضع أفضل .
- 4- تزيد معدلات العائد من التعليم في الدول النامية ، بالقياس إلى نظائرها في الدول الصناعية المتقدمة .
- 5- غالباً ما تزيد معدلات العائد في التخصصات النظرية العامة (مثل الآداب Arts) عن معدلات العائد من التخصصات التقنية والعملية (مثل الهندسة) ، أو هي تساويها على أقل تقدير . وربما يرجع ذلك جزئياً إلى انخفاض تكلفة التخصصات الأدبية ، وبالتالي يرتفع معدل العائد نسبياً .
- 6- لا يرتبط التوسع التعليمي بانخفاض شديد في معدلات العائد من التعليم ، وذلك على الرغم من أن أدلة متسلسلة الزمن (Time series) تشير في حالة تواجدها إلى انخفاض معتدل لمعدل العائد .

ومن خلال استعراض النتائج الأحدث لمعدل العائد من التعليم ،التى لا يتسع المجال لعرضها هنا ، ومن خلال مقارنة تلك الاستنتاجات العامة الحديثة بالتى سبق الوصول إليها ، وفق دراسات معدل العائد في الستينيات والسبعينيات من القرن العشرين ، يمكن القول بأن

الاستنتاجات الستة السابقة ما زالت صحيحة إلى حد بعيد ، وإن كان الوضع قد تحسن بدرجة ملحوظة بالنسبة لمعدل العائد من التخصصات العملية في التعليم العالي ؛ خاصة الهندسة والطب ، دون إقلال من معدل العائد من التعليم العالي في التخصصات التي أصطلح على تسميتها بالتخصصات النظرية مثل القانون والتجارة والاقتصاد والعلوم الاجتماعية والإنسانية بشكل عام ،...و إن كان الفارق مازال كبيراً في معدل العائد الاجتماعي بين التعليم الثانوي العام و الفني لصالح العام؛و يرجع ذلك جزئياً إلى ارتفاع كلفة الوحدة في التعليم الفني بالقياس إلى نظيرتها في التعليم الثانوي العام .و بشكل عام فإن عوائد التعليم تخضع نسبياً للقواعد نفسها ، التي تحكم الاستثمار في رأس المال المألوف ؛ فهي تتخفض نسبياً عند التوسع في الاستثمار ، وإن كان ذلك لا يدعونا إلى تقليل حجم الاستثمار التعليمي ، ولكن يدعونا إلى تحرى الدقة في تقليل الفاقد وحسن الاستثمار الأمثل للموارد المتاحة ، ودعم العلاقات بين النظرية والتطبيق ، بما في ذلك الربط بين الكليات والمؤسسات التي تستخدم خريجها ، وربط التعليم قدر الإمكان باحتياجات التنمية الشاملة ، وغير ذلك من الأمور .

تدريب:

إذا كانت الاستنتاجات الستة السابقة تمثل خلاصة مئات الدراسات عبر الزمن علي المستوي العالمي، فكيف يكون الموقف بالنسبة لمعدل العائد من التعليم في مصر؟
ابحث ، و أعد التقرير العلمي الخاص بك ، و اعرضه علي استاذك.

وجهة نظر علي استحياء بالنسبة لمعدل العائد من التعليم الابتدائي :-
ولا يتسع المجال للتعليق على النتائج الست السابقة وتفسيرها في ضوء العوامل المؤثرة فيها ، ولكننا نقتطف هنا فقط نتيجة واحدة ، تتعلق بزيادة قيمة معدلات العائد الفردي والاجتماعي من التعليم الابتدائي بالقياس إلى مراحل التعليم التالية له ؛ فلا يتخيل مؤلف هذا انكتاب أن يقوم باحثون مشهورون عالمياً بحساب تلك المعدلات في التعليم الابتدائي ، ومقارنته بغيره من المراحل التعليمية الأخرى ، وفي عدد من الدول المتقدمة والنامية . فهم يقعون عادة في عدة محاذير تشريعية وأخرى حسابية ؛ ففيما يتعلق بالمحاذير التشريعية ، فغير مسموح عادة لخريج المدرسة الابتدائية أن يلتحق بسوق العمل ؛ لأنه لم يصل بعد للسن القانونية التي تسمح له بالعمل ؛ خاصة في الدول التي يتسع فيها التعليم الإلزامي المجاني ؛ ليشمل سنوات أو مراحل تعليمية بعد التعليم الابتدائي ، قد تمتد إلى نهاية المرحلة الثانوية بأكملها . ونرى أن حساب دخل هذا الخريج (الطفل) الصغير يعد تقنياً للخطأ الكبير في حق الطفل الصغير ، الذي

يجب أن يواصل تعليمه في زمن أصبحت فيه حتى الوظائف الدنيا تتطلب مستويات تعليمية (كمية ونوعية) أعلى من مستوى المرحلة الابتدائية وربما الثانوية أيضاً .

وتدور المحاذير الحسابية حول حقيقة الانخفاض الكبير لكلفة الوحدة التي تتحملها الدول لمرحلة التعليم الابتدائي ، لاسيما إذا تمت مقارنتها بكلفة الوحدة في مراحل التعليم التالية لمرحلة التعليم الابتدائي ، وعلى وجه الخصوص مرحلة التعليم العالي في الدول النامية ، فمهما كان متوسط دخل خريج المدرسة الابتدائية منخفضاً ، فسوف تكون له دلالة إيجابية ، إذا تمت نسبته إلى الكلفة المنخفضة للتعليم الابتدائي ؛ لاسيما إذا أخذنا في الاعتبار أن التعليم الابتدائي مجاني في المدارس الحكومية ، التي يلتحق بها أساساً جل أبناء الطبقات الفقيرة إن لم يكونوا كلهم ، وهم أيضاً الذين يمكن أن تسمح لهم أسرهم بالعمل بعد هذه المرحلة ، أو تضطرهم الظروف لذلك . ومن هنا يرتفع معدل العائد الفردي (الخاص) للتعليم الابتدائي بشكل كبير جداً في حد ذاته ، أو بالقياس إلى مراحل التعليم الأعلى ؛ خاصة مرحلة التعليم العالي . وحتى على مستوى العائد الاجتماعي من مرحلة التعليم الابتدائي ، فهو لا بد أن يكون أعلى من نظيره في أي مرحلة تعليمية تالية؛ لانخفاض الكلفة الاجتماعية ، التي تتحملها الدول لاسيما النامية في التعليم الابتدائي بالقياس إلى تكلفة الوحدة في مراحل التعليم الأعلى . وعليه .. فسوف يكون أي دخل (أو ربح) من التعليم الابتدائي عالياً جداً لأنه يُقارن بكلفة منخفضة .

ومن هنا نقع أعيننا على أرقام وقيم فلكية لمعدل العائد من التعليم الابتدائي لاسيما معدل العائد الفردي ، وإن كان الأمر ينسحب أيضاً على معدل العائد الاجتماعي . فقد وصل هذا المعدل الفردي (الخاص) إلى حوالي (155%) من مرحلة التعليم الابتدائي في الولايات المتحدة الأمريكية عام 1970م وفق حسابات بعض الباحثين !! ويدعى آخرون أن قيمته أعلى من ذلك بكثير ، وقد تكون لا نهائية Infinite . وانخفض بالطبع معدل العائد الاجتماعي من التعليم الابتدائي في الولايات المتحدة ، حيث تراوح من (17,8%) عام 1960م إلى (7,2%) عام 1970م . ونجد قيماً أخرى نشرها "سكاروبولس" Psacharopoulos عام 1993م ، يشير بعضها إلى أن معدل العائد الفردي من التعليم الابتدائي في بوتسوانا Botswana بلغ في عام 1983م حوالي (99%) ، في مقابل (76%) من التعليم الثانوي ، و (38,0%) من التعليم العالي . أما بالنسبة لمعدلات العوائد الاجتماعية لمرحلة التعليم الثلاث الابتدائي ، والثانوي ، والعالي فكانت على الترتيب (42%) ، (41%) ، (15%) . ومن هنا كتب "سكاروبولس" على

علافاً لتقريره البحثي ، الذي نشره عام 1993م - وعلى غير العادة - خلاصة ما يحتويه هذا التقرير ، ومؤداها أن التعليم الابتدائي مازال مستمراً في إنتاج عوائد عالية في الدول النامية ، وتنخفض العوائد عبر مراحل التعليم الأعلى وحسب متوسط الدخل القومي . وهو أمر يدعو إلى المزيد من التأمل وإعادة النظر ، وهو ما لا تسمح به طبيعة هذا الفصل .

نظرية نقدية لأسلوب معدل العائد :-

وجملة القول أنه على الرغم من إمكانات استخدام معدل العائد في التعليم وبعض النجاحات التي حققها كما أشرنا من قبل ، وعلى الرغم من تحمس عديد من الاقتصاديين له ، فإن تطبيقه في التعليم ؛ يعترضه الكثير من الصعوبات ، ويتعرض بالتالي لنقد شديد .

ونحن نؤيد نقاط النقد التي وجهها د.أ/ صبري الحوت لهذه الطريقة عندما تحدث عنها بوصفها مدخلاً تخطيطياً ، وسوف لا نعيد كتابتها هنا ، إلا أننا نضيف إليها الصعوبتين التاليين :-

- لا تعبر فروق الدخل بدقة عن الفروق في إنتاجية العاملين على اختلاف مستوياتهم التعليمية . وعليه فإن هذه الفروق في الدخل لا توفر مقياساً دقيقاً للعوائد الاقتصادية المباشرة للتعليم .
- عادة ما تفترض حسابات معدل العائد التشغيل الكامل للخريجين ، وهو أمر غير صحيح ، لاسيما في عديد من الدول النامية التي تعاني بطالة واضحة بين خريجي التعليم العالي والثانوي . وحتى إن لجأت بعض الدراسات إلى تقريب معين لمعدلات البطالة ، فعادة ما يؤثر بالسلب على دقة الحسابات .

تدريب :

أيهما أسهل استخدام معدل العائد كمدخل تخطيطي أم بوصفه طريقة لقياس العائد النقدي من التعليم ؟ علل إجابتك .

وهناك بالفعل جهود علمية حديثة للتغلب على كل من الصعوبات السابقة وغيرها ؛ بهدف زيادة دقة هذا الأسلوب وتفعيل استخدامه في التربية ، وتقليل حجم الشك فيه من قبل بعض الدارسين ، الذين يستندون في شكهم إلى أسباب كثيرة ، منها : الصعوبات السابقة ، وطبيعة البيانات الإجمالية التي عادة ما تستخدم في الدول النامية ، وتأثيرها التقليدي بالطريقة المستخدمة في الدول المتقدمة رغم اختلاف الدقة النسبية للبيانات ، الأمر الذي جعل "كليز" Klees يعتبر نتائج مثل هذه الدراسات مؤشرات غير سليمة كلية لتقييم السياسة التعليمية ، وإن كان المؤلف

من أنصار تركيز الجهود للتغلب على الصعوبات ، التى تقابل هذا الأسلوب مع الاعتماد عليه جزئياً ضمن مؤشرات وأساليب أخرى ، تعطى القيمة الحقيقية للتعليم ، وليس العائد النقدى فقط . وهذا موضوع يتطلب فصلاً وربما كتاباً مستقلاً .

تدريب :

* استنبط عزيزى الدارس الإيجابيات المشتركة للطرق الثلاث السابقة . ثم قدم مقترحات لزيادة إثرائها.

* استنبط أيضاً العيوب المشتركة ، مقترحاً وسائل لعلاجها أو حتى التخفيف من آثارها.

تنمية رأس المال البشرى وجوائز نوبل ،

على الرغم من النظرة النقدية التى سادت فى الصفحات السابقة لتقييم الطرق المستخدمة لقياس العائد الاقتصادى من التعليم .. فإننا نلاحظ ارتباطاً – لا يمكن أن يكون محض صدفة – بين جوائز نوبل وبين عدد من المشتغلين البارزين فى اقتصاديات التعليم أو حتى المنتسبين له ؛ خاصة أولئك الذين كتبوا فى نظرية رأس المال البشرى Humman Capital Theory بغض النظر عن الخلاف حول موقع هذه النظرية ، سواء أكانت من صميم اهتمامات علم اقتصاديات التعليم ، أم أنها أحد مجالات البحث فى علم الاقتصاد ؛ خاصة فى مجالات مثل اقتصاديات العمل ، واقتصاديات الرفاهية ، واقتصاديات القطاع العام ، ونظرية النمو واقتصاديات التنمية . ونعتقد أن تنمية رأس المال البشرى من المنظور الشامل – بما فى ذلك الأبعاد التربوية والنفسية – أمر يقع فى صميم اقتصاديات التعليم من المنظور الحديث والشامل. وبغض النظر عن هذا الخلاف ، فإن خمسة من البارزين فى الكتابة فى مجال رأس المال البشرى قد فازوا بجوائز نوبل ، وذلك منذ عام 1971م حتى الآن . ويرى "سويتلاند" Sweetland 1996 أن ذلك يعد أكثر إثارة من الأعداد المتزايدة للمؤلفات فى مجال اقتصاديات التعليم ، والتى تتوافق جملة مع الانفجار العلمى الذى نعيشه منذ فترة . وهؤلاء الخمسة هم :

* تيودور شولتز T.Schultz ، وجارى بيكر G.S. Beecker وهما – على حد تعبير "سويتلاند" Sweetland – الأكثر شهرة وتميزاً فى الكتابة فى نظرية رأس المال البشرى .

* "ميلتون فريدمان" M. Friedman و "سيمون كوزنيتز" S. Kuznets اللذان تعاوننا في إبراز العلاقة الارتباطية بين الدخل من مهنة الطب والاستثمارات في التعليم ، بالإضافة إلى أعمال أخرى .

** روبرت سولو R.M. Solow بأبحاثه المتعددة ، التي ساعدت في تحديد العلاقة بين التعليم ودالة الإنتاج الكلية ، وبالتالي تحديد دور التعليم في النمو الإقتصادي لدولة ما حسب ما شرحنا في طريقة "الباقى" .

ونعتقد أن هذا التكريم في محله ؛ نظراً للاهتمام المضاعف الذي بذلوه في إعلاء شأن التعليم وإبراز أثره في التنمية الإقتصادية ، بعد أن كان ينظر إليه على أنه من صور الاستهلاك التي لا عائد منها . ثم إن بعضهم - خاصة شولتز وبيكر - قد طور فكرة ليوسع نظرتهم إلى عوائد التعليم لتتجاوز حدود العوائد النقدية ، وربما ساهم ذلك في تطور النظرة لعوائد التعليم ، كما سيتضح من المحور الثاني من هذا الفصل ، الذي ننتقل إليه الآن .

المحور الثاني

التحول التدريجي في دراسة العوائد ، الأساليب والمظاهر

سوف نتناول في هذا المحور من خلال بعدين متتاليين ، أولهما نعرضه في إيجاز شديد ، وهو خاص بأسباب هذا التحول ، أما الثاني ، فيتعرض لمظاهره

أسباب التحول :

نظراً للانتقادات الشديدة للطرق السابقة والدراسات التي اعتمدت عليها ، والتي عرضنا لها في المحور الأول ، ونظراً للشك الذي حام حول نتائج هذه الدراسات ونظراً لجهود بعض المتخصصين من التربويين والاقتصاديين لإظهار القيمة الحقيقية للتربية (بما في ذلك القيمة النقدية) ، فقد حدثت بعض التحولات التدريجية في دراسة عوائد التعليم .

مظاهر التحول :-

ومن استقراء الدراسات في مجال العوائد لاسيما الحديثة نسبياً ، لاحظنا أن هذه التحولات قد شملت جوانب متعددة ، لعل من أهمها :

1- التحسينات في الأساليب الإحصائية المستخدمة بحيث لم تعد في بساطة الأساليب التقليدية الخطية . وقد شملت التحسينات أيضاً البيانات المستخدمة بحيث أصبحت أكثر تفصيلاً . ورغم

ذلك فالأبحاث التي طبقت هذه الأساليب المتطورة ظلت بصفة عامة مركزة - إلى حد كبير - على العوائد النقدية للتعليم .

2- اتساع نطاق دراسة العوائد النقدية لتشمل قطاع الريف ، بعدما تركزت في الماضي أكثر على المدينة لاسيما مجال التصنيع . وقد شملت هذه الدراسات أيضاً التعليم الرسمي وغير الرسمي ، بعدما تركزت في الماضي بشكل أكثر على التعليم الرسمي . وقد ركزت الدراسات الحديثة أيضاً على توزيع الكلفة والعائد بين البلاد ، وكذا بين المناطق المختلفة داخل البلد الواحد ، مع تزايد دراسة الجودة بالإضافة إلى الكم ، وأصبحنا نرى دراسات وبحوثاً تخرج عن النطاق التقليدي لتعالج اقتصاديات التدريب غير الرسمي ، بل اقتصاديات التلمذة المهنية ، وغير ذلك من الموضوعات ، التي تميزت بها نسبياً الموسوعة الدولية لاقتصاديات التعليم في طبعتها الثانية (1995م) عن الموسوعة في طبعتها الأولى ، التي صدرت عام (1987م) ، وإن كانت الأخيرة تعكس أيضاً الكثير من التجديد وتعكس الطبقات الدورية لدليل مطبوعات المعهد الدولي للتخطيط التعليمي (IIEP) International Institute for Educational Planning في باريس بعض التجديد في هذا المجال ؛ خاصة عند مقارنة أدلة السنوات الأخيرة بمثلتها في الستينات والسبعينات وأوائل الثمانينيات من القرن العشرين .

وعلى أية حال .. فقد أسهمت هذه التطورات في إعادة إدراك أن للتعليم بعض الأثر في التنمية الاقتصادية ، ولكن مع وجود فرق فحواه أنه مع بدايات الستينيات كان هناك بعض المبالغت في دور التعليم في التنمية الاقتصادية حتى أن بعض الباحثين رأوه على أنه العامل الحاسم وربما الوحيد في تفسير النمو الاقتصادي وفروق الدخل . وهناك ميل في الآونة الأخيرة لمعاملة التعليم على أنه أحد المتغيرات ذات العلاقة بالنمو الاقتصادي والدخل القومي والفردى ، بالإضافة إلى متغيرات أخرى كثيرة تدمج في إطار نظرية أكثر عمومية . وربما يرجع هذا إلى الأزمات المتتالية التي مرت بعدد من البلاد لاسيما النامية ، والتي يعزى بعضها إلى التعليم ، خاصة بعدما انفصل في أحيان كثيرة عن الحاجات الاجتماعية والاقتصادية الفعلية للمجتمعات ، وأصبح التعليم أحد عوامل الهجرة من الريف إلى المدينة ، وأحد بطالة المثقفين .

3- وبالإضافة إلى اهتمام عديد من الدراسات بالعوائد النقدية التي تعود على الفرد من جراء تعليمه والمتمثلة في أجره عن وظيفة معينة ، بدأت بعض الدراسات في تقصى ما يسمى

بالفوائد الإضافية المرتبطة بالوظيفة نفسها ، مثل : خصائص العمل نفسه ، ونظام التأمينات ، والعلاج المجاني ، والرحلات ، وغير ذلك من الفوائد . ولقد توصلت دراسة "لوكاس" Lucas إلى أن إغفال خصائص الوظيفة يسبب تقليلاً لعوائد التعليم ، يتراوح من 10% إلى 40% ، في حين توصلت دراسة "دينكان" Duncan إلى أن الظروف الجيدة للعمل - استمراريته، وتنظيم ساعاته الزائدة ، وتوفير شروط الأمانة والصحة فيه - ترتبط بالإنجاز التعليمي للفرد ، وبالتالي لو أدخلت هذه المتغيرات في دالة المكاسب .. فإنها في الإمكان أن تنتبأ بالمكاسب بشكل أكثر دقة . وتعد هاتان الدراستان من الأمثلة المبكرة لدراسات أخرى تالية أخذت في التزايد والتواتر ، ونجد بعضاً منها في موسوعتي اقتصاديات التعليم في طبعتيهما الأولى (1987م) والثانية (1995م) السابق الإشارة إليهما . وكل ذلك يمثل خطوة على طريق تحديد القيمة الحقيقية للتعليم بأبعادها ومظاهرها وأسبابها المتعددة ، والمشوار مازال طويلاً .

- 4- الشمولية النسبية في النظرة لعوائد التعليم ، من خلال محاولات دراسة التفاعل بينهما .
- 5- التأكيد على الاستراتيجيات التربوية التي تكفل إنتاج العوائد (اقتصادية كانت أو إجتماعية) وإثرائها .

لاحظ عزيزي الدارس أن :-

- * التحولات الثلاثة الأول داخل نطاق العوائد الاقتصادية وبالتحديد النقدية .
 - * التحول الرابع متعلق أساساً بوجوب الاهتمام الشمولي بجميع العوائد : اقتصادية أو غير اقتصادية .
 - * التحول الخامس يركز على استراتيجيات إنتاج العوائد مع إطلاقها .
- وحيث أننا قد أفضنا نسبياً في الحديث عن العوائد الاقتصادية خاصة النقدية، فسوف نركز الآن على المجالين الآخرين ؛ نظراً لحاجتهما لمزيد من التفصيل .
- أولاً : العوائد الإجتماعية للتعليم :-

لعله اتضح من خلال مرحلة " التقرير " إدراك بعض الاقتصاديين ؛ خاصة "سميث" ، و "مارشال" ، و "ميل" ، لهذه العوائد التي أبرزوا أبعادها المتعددة ، ثم أغفلت هذه العوائد إغفالاً يكاد يكون كلياً مع موجة قياس العوائد النقدية للتعليم في بدايات الستينيات . وقد جاء الإغفال

ليس على مستوى القياس فحسب ، بل على مستوى تقرير أهميتها ، وقد سبق تفسير الأسباب التي أدت إلى ذلك .

وبمرور الوقت زاد إدراك الباحثين للعوائد غير النقدية والعوائد الاجتماعية عامة وذلك على مستوى التقرير والقياس ؛ رغبة منهم في توضيح الإسهام الكلى للتعليم ، على أساس أن رؤية عوائد التعليم على أنها نقدية فقط يبخس التعليم حقه .

وتتجلى مشكلة العوائد الاجتماعية للتعليم أساساً ليس في تقرير وجودها ولا حتى في تصنيفها وإنما في قياسها وتكميمها . فهناك إحساس عام من قبل الباحثين وغيرهم بأن للتعليم أثراً على الصحة ، والسلوك والتوافق النفسى وتربية الأبناء ، والاستهلاك الرشيد ، وغير ذلك ، إلا أن الأمر يعد مختلفاً بالنسبة لمحاولات القياس والتكميم ، فالملاحظ أنها لم تحظ بالانتشار نفسه الذى حدث للعوائد الاقتصادية وبالذات للعوائد النقدية ، بل تعد هذه المحاولات بصفة عامة قليلة وحديثة نسبياً في مجال اقتصاديات التعليم ، حيث يمكن ملاحظة بواكير هذه الدراسات بصفة عامة في غضون عقد السبعينات من القرن العشرين . ورغم هذه الحداثة ، فغالباً ما كانت الإشارة إلى العوائد غير التقليدية أو العوائد الاستهلاكية تأتى أثناء تناول موضوعات أساسية أخرى .

وهناك أسباب متعددة وراء هذا التأخير ، وهذه الندرة منها صعوبة قياس العوائد الاجتماعية ، لاسيما أنها تتسم بالتعدد والتشابك بل والغموض أحياناً . ومن الأسباب أيضاً ضعف اهتمام بعض المتخصصين في مجال علم اقتصاديات التعليم بهذه العوائد أو ضعف إدراكهم لها .

ومن المحاولات الواضحة في مجال قياس العوائد الاجتماعية مجموعة الدراسات ، التى درست دور التعليم في انخفاض الجريمة . ولكن الملاحظ أن وسيلة معظم هذه الدراسات هى دراسة المستوى التعليمى للمسجونين أنفسهم بالقياس لفئات العمر المناظرة في المجتمع . وتشير الإحصاءات عامة إلى انخفاض المستوى التعليمى للمسجونين بالقياس إلى نظرائهم في العمر في المجتمع الذى يعيشون فيه . فعلى المستوى القومى في الولايات المتحدة - على سبيل المثال - فإن أكثر من (60%) من كل نزلاء السجون قد أمضوا أقل من 12 سنة من سنوات التعليم . وأن السجناء قد حضروا لوسيط قدره (10.2) سنة فقط . وفى دراسة عن المذنبين الأحداث أجريت بواسطة قسم الإصلاح بولاية إلينوى Illinois الأمريكية ، توصلت الدراسة

إلى أن (14%) فقط من هؤلاء الأحداث كانوا قادرين في بداية إجراءات الإصلاح على القراءة في مستوى المدرسة الثانوية .

وتشير بعض الدراسات إلى أن تكلفة السجناء عادة ما تزيد كثيراً عن تكلفة التعليم . ففي أحد سجون ولاية إلينوى Illinois بلغت التكلفة السنوية لكل نزيل أكثر من عشرة أضعاف ما ينفق لتعليم طفل سنوياً في المدارس العامة . وتشير دراسة أخرى ، عن آثار التسرب في الولايات المتحدة ، إلى أن إجمالي تكلفة الجريمة التي يعتقد أنها ترجع جزئياً إلى انخفاض المستوى التعليمي - بلغت حوالي (8.2) بليون دولار بما في ذلك الدخل الضائعة Income Foregone على نزلاء السجون وتفترض الدراسة أنه لو أن نصف هذه التكلفة كحد أقصى تعزى لنقص التعليم ، فإنه يمكن توفير (4.1) بليون دولار من خلال مزيد من التعليم . ولو افترض على الأقل تقدير أن 25% من إجمالي التكلفة تعزى للتعليم غير المناسب، فإن أكثر من بليون دولار من تكلفة الجريمة يمكن توفيرها من خلال المزيد من التعليم . ولعل مما يؤكد - ولو جزئياً - صدق النتيجة السابقة ، ما كشفت عنه دراسات أخرى من أن الإنجاز التعليمي المنخفض يبدو أنه يزيد من احتمالية استعمال الفرد لوسائل غير قانونية ؛ لاشباع رغباته الاقتصادية والاجتماعية . كما تشير دراسة أخرى إلى أن التعليم غير المناسب يعد من بين أربع عوامل أخرى ، صنف على أنها الأعلى في الحث على الفوضى .

وتشير بعض الدراسات إلى أن التعليم يرتبط بشكل إيجابي عال بالصحة. بل إن "جرسمان" Grossman نجح في تحديد النسبة التي يزيد بها التعليم الصحة ، حيث وصلت إلى أن التعليم يزيد الصحة بنسبة (3.5%) (وذلك مع تثبيت عامل العمر فقط) ، أو يزيد الصحة بنسبة (1.2%) مع ثبات العمر ، ومعدلات الأجور ، والحالة الصحية عند سن المراهقة ، والخصائص الثقافية ، والرضى الوظيفي ، ومؤشر البدانة ، وتعليم الزوجة . واللافت للنظر أن دراسة "جرسمان" Grossman توصلت إلى أن تعليم الزوجة له تأثير أعظم على صحة الزوج مما يمتلك الزوج نفسه من التعليم . ولقد أكد "جرسمان" أن هذه النتيجة لم تأت نتيجة انصدفة أو الخطأ في العينة (بمعنى أن الأزواج الأكثر صحة يتزوجون زوجات أكثر تعليماً) . ورغم ما في هذه الدراسة من تجديد وابتكار .. إلا أنها قامت على بعض الأسس التي تحتمل الجدل ، مثل الأوزان التي أعطاه صاحب الدراسة لمستويات الصحة المختلفة : الضعيفة ، والمقبولة ، والجيدة ، والممتازة .

وهناك محاولات أخرى لدراسة العلاقة بين التعليم ، وبين تعليم الوالدين وتربية الأبناء وغير ذلك ، وإن كان يغلب عليها بصفة عامة الطابع التقريرى رغم ما فيها من اجتهادات ارتباطية وكمية ، بل هناك من أوضح أن احتمالات الوفاة تنخفض بارتفاع المستوى التعليمى للفرد .

ورغم أهمية المحاولات التى تمت فى مجال قياس العوائد الاجتماعية .. إلا أنها مازالت تحتاج لعدد من التطور والشمول ، فهى مازالت فى جملتها دراسات إجمالية غير تحليلية . فآثر التعليم فى تقليل معدلات الجريمة -- على سبيل المثال -- قد درس من خلال رصد المستويات التعليمية للسجناء أو الأحداث وحساب الخسائر المادية ، التى تنجم عن السجن أو الجنوح . وربما يبدو مكملًا لذلك دراسة كيفية إسهام التعليم فى تقليل الجريمة ، والشئ نفسه تقريباً بالنسبة لآثر التعليم فى تنظيم الأسرة ، والصحة وغير ذلك ، بل ودراسة أثر هذه المتغيرات الأخيرة فى التعليم نفسه . وهنا يظهر جانب التفسير والتفاعل ، ولا يقف عند حدود رصد الظاهرة فقط ، أو اعتبار التعليم متغيراً مستقلاً على الدوام ، وهو قد لا يكون كذلك دائماً .

عزيزى الدارس :

* هل تفكر فى إجراء دراسة من قبيل الدراسات السابقة على البيئة المصرية ، تجمع فيها بين تحرى العوائد الاقتصادية وغير الاقتصادية لمرحلة تعليمية معينة ؟

فرصة تعليمية متميزة:

لمعرفة مدى تباين نتائج الدراسات فى مجال العوائد غير الاقتصادية عبر الزمن ، فإننا

نذكرى لك عدداً من الدراسات من أبرزها الدراسة التالية :

Luis E.Vila, "The Non-monetary Benefits of Ealueation", **European Journal of Education**, Vol.35, No. 1, 2000, pp. 21-33

ثانياً : الإهتمام بالاستراتيجيات التربوية من أجل انتاج العوائد وإثرائها :

لقد تكشف لعدد من الباحثين - من خلال التجربة التعليمية فى دول العالم - أن مجرد التوسع فى التعليم لا يضمن له عوائد ، وإنما تتوقف العوائد كما وكيفاً على مدى دقة تخطيط

التعليم وحسن إدارته . ومن هنا تحطمت فكرة أن التعليم عصا سحرية يضمن بذاته التقدم والتنمية ، وشاعت فكرة أنه مجرد أداة يتوقف أثرها على مدى دقة استخدامها . ومن الصعب أن تكون هذه الأداة محايدة ، فالتعليم إن لم يكن نافعا من خلال التخطيط الجيد والإدارة الفعالة وغير ذلك من العوامل ، فعادة ما يكون ضارا ، وعليه فقد زادت أهمية وضع الاستراتيجيات العلمية والواقعية لتنمية الموارد البشرية في اتساق مع أهداف التنمية الاجتماعية والاقتصادية في بلد معين وزمان محدد ، وهذا لا يمنع من الاستفادة من تجارب الآخرين .

ولقد انعكس التطور السابق على طريقة التفكير في مجال تخطيط التعليم واقتصادياته ، فأصبح الاهتمام بشروط تحقيق العائد لا يقل أهمية عن العائد نفسه . وحتى عندما صنف البعض عوائد التعليم وفقاً لبعض الدراسات ، وضع كل عائد مقروناً بشروط تحقيقه ، بل والظروف التي ربما - ان حدثت - تجعل الفائدة ضرراً . ونقتصر هنا على أربع نتائج رئيسية على سبيل المثال لا الحصر :

1- ينمي التعليم القدرة الابتكارية - ذات الأثر المتضاعف في النماء والتقدم - في الأفراد الذين يتخرجون فيه - أو في بعضهم على الأقل - فيزداد المجتمع بهم اندفاعاً على طريق التقدم والتجديد . لكن التعليم إذا كانت تنظيماته ووسائله وطرائقه وأساليبه عقيمة .. فإنه يورث الجمود والتقوُّل وضيق الحيلة وسوء التصرف، فتصبح عوائد في هذا الاتجاه معدومة أو سلبية.

2- يزيد التعليم قدرة الإنسان على اختيار عمله وعلى استقراره وتكيفه الوظيفي وعلى الرضى عن هذا العمل والاستمتاع به. لكن بعض الدراسات تشير إلى أن التعليم إذا بقي تقليدياً أو منصرفاً إلى تخصصات، ليس لها مجالات عمل كافية في الحياة، أو أن سوق العمل الذي يقابله كان يعاني خلافاً أو صعوبات في التوسع والتطور، فإن نتيجة أخرى عكسية تتجم عن هذا التعليم، مؤداها زيادة القلق والضغط لدى الخريجين وعدم استقرارهم أو ارتياحهم في أعمالهم في المجتمع.

3- يُمكن التعليم الفرد من الاضطلاع بنفسه ببعض مهامه المالية والاقتصادية (مثل عمل حساباته الفرديه والأسرية)، كما يمكنه من ممارسة بعض الأنشطة العلمية والاقتصادية داخل بيئته ولخدمة أغراضه الشخصية مما يوفر عليه تكلفة العمالة الخارجية. لكن التعليم إذا لم يغرس في الفرد احترام العمل اليدوي، وإن لم يمكنه من كسب المهارات المتعلقة

بما تقدم، فلن يؤدي هذا إلى مثل تلك النتيجة. كمتشير الدراسات إلى الدور الإيجابي للتعليم في زيادة دخل الفرد وعدالة توزيعه وزيادة الإنتاج والدخل القومي. لكن تشير بعض الدراسات إلى أن التعليم إذا زاد في مستوياته العليا عن مطالب السوق. فإنه لن يكون له - بهذه الزيادة - عائد في دخل الفرد، بل إن التكلفة الضائعة Foregone Cost فيه بالإضافة إلى كلفته الفعلية تصبح هدراً. وتشير دراسات أخرى إلى أن دور التعليم في عدالة توزيع الدخل، بل في تحقيق العدالة الاجتماعية، يتلاشى أو يصبح سلبياً، مادام المجتمع نفسه الذي يوجد فيه هذا التعليم يعاني تناقضات اجتماعية اقتصادية تتمثل في توزيع الثروة ووجود نظام طبقي صارخ.

4- يسهم التعليم - إن أحسن توجيهه - في نشر السلام والتفاهم الدولي على أسس الحرية العدالة والمساواة، لكنه إذا أغفل البعد الإنساني وبنى على التعصب والعنصرية والرغبة في التفوق والسيطرة والتحكم واستغلال الآخرين 00 فإنه يؤدي إلى استمرار الأوضاع القائمة التي تزيد من حدة التوتر والصراع الدولي والإقليمي، مما يعوق مسيرة النماء والتقدم الاجتماعي والاقتصادي، خاصة في دول العالم الثالث.

تدريب:-

أقتصرنا هنا على عرض أربعة أمثلة لظروف المساحة، فبرجاء إضافة أربعة أخرى من واقع خبرتك، مع العلم بأن القائمة تزيد عن ذلك بكثير جداً. المهم هل أصبحت أكثر اقتناعاً بأن العبرة ليست في مجرد توفير التعليم إنما في حسن التخطيط والتنفيذ والمتابعة والتقييم أيضاً.

خلاصة الفصل الرابع

تناول الفصل الرابع بالتحليل والتقييم دراسات عوائد التعليم منذ إرهاباتها الأولى حتى الوقت الحاضر وبما يساعد على استنباط بعض التوقعات المستقبلية. وقد ركز هذا الفصل على إظهار مدى التطور في نظرة الباحثين في مجال اقتصاديات التعليم لعوائد التعليم. وقد اتضح أن هناك مرحلتين أساسيتين متداخلتين، مرت بهما هذه الدراسات: المرحلة الأولى سميت بمرحلة "التقدير" وسميت الثانية "القياس". وقد أدرك رواد المرحلة الأولى عديداً من

عوائد التعليم مع اختلاف درجة التركيز فيما بينهم، إلا أن مجموع أفكارهم توحى بشمولية النظرة لعوائد التعليم إلى حد كبير. وفي المرحلة الثانية تم التركيز بشكل واضح على قياس العوائد الاقتصادية فقط، خاصة النقدية Monetary Returns ؛ وذلك لأسباب فكرية وأخرى منهجية تم توضيحها. ورغم ذلك فقد بدأت محاولات القياس تتسع لتشمل - على الأخص في دول العالم المتقدم - بعض العوائد غير النقدية Non-Monetary Returns؛ إلا أن الطريق ما يزال طويلاً جداً أمام هذه الدراسات للإلمام شبه الكامل بعوائد التعليم المتعددة والمتشابكة على مستوى القياس، وليس مجرد التقرير.

وإذا كان الحال كذلك بالنسبة لدراسات العالم المتقدم 00 فإن المسافة أطول والعبء أكبر بالنسبة لدول العالم النامي؛ حيث لم تخرج معظم دراسات عوائد التعليم فيها مجرد قياس العوائد الاقتصادية خاصة النقدية منها، مع التأثير الشديد بالطرق التقليدية التي شاعت في العالم المتقدم في الماضي؛ وخاصة في الستينيات من القرن العشرين.

وإذا كانت الاتجاه العالمي ينحو الآن نحو مزيد من القياس للعوائد غير الاقتصادية للتعليم 00 فإن هذا اتجاه يتطلب تقنياً وحذراً؛ نظراً لحساسية هذه العوائد ودقتها النسبية. ومن هنا نفضل عدم المبالغة في إجراءات القياس، فضلاً عن وجوب مزيد من التعاون بين معظم العاملين في الحقل التربوي وربما غيرهم.

الفصل الخامس

الجودة واقتصادياتها في
التعليم
أمل منشود، وضرورة ملحة
في عالم تنافسي

الجودة واقتصادياتها فى التعليم

مقدمة:

تزايد الاهتمام عالمياً، وعربياً، ومصرياً، فى الآونة الأخيرة خاصة منذ عقد الثمانينات من القرن العشرين- بجودة التربية Quality of Education. وتشير الدلائل إلى تزايد احتمال الاهتمام بها فى المستقبل القريب والبعيد أيضاً. ولا يتسع المجال لتفصيل ذلك، وكفىنا أن نشير -على سبيل المثال- إلى مشاريع ضمان الجودة والاعتماد التى أصبحت تغطى جل الكليات فى الجامعات المصرية، إن لم يكن كلها، بما فى ذلك بالطبع كليات التربية التى أعطيت أولوية خاصة فى هذا الشأن.

وقد صاحب هذا الاهتمام المتزايد شكوى عالمية من انخفاض مستويات الجودة فى التربية، شملت الدول المتقدمة والنامية على حد سواء. واللافت للنظر أن التقارير العالمية تشير إلى أن الدول المتقدمة أكثر شكوى وأكثر تألماً بالقياس إلى الدول النامية، رغم الفروق الواضحة بين مستويات التعليم فى الدول المتقدمة بالقياس إلى النامية.

وقد صاحب الاهتمام بقضية الجودة فى التعليم محاولات لرفع مستوياتها وتحديد آثارها، إلا أن ذلك لم يواكبه فهم أوضح لهذا المصطلح، لاسيما وأنه يتصف بالغموض والتباين النسبيين فى الكتابات التربوية. وربما يعد التباين بخصوص طرق قياس "الجودة" أشد وضوحاً من التباين حول مدلول هذا المصطلح، وإن كان التباين حول التعريف عادة ما يودى إلى تباينات حول طرق قياسه.

ولما كان الاهتمام متزايداً بالجودة التربوية، ومحاولات تطويرها، ولما كانت الدراسات تشير إلى انصعوبات الكبيرة فى تعريف الجودة، والتباين الكبير فى طرق قياسها؛ لا سيما فى التربية، فمن المهم تكثيف الجهود لتقويم محاولات تعريفها، وتحديد عوامل تزايد الاهتمام بها، ورسم الطريق الأفضل نحو قياسها فى التربية؛ توطئة للنهوض بها بشكل أكبر علمية فى حياتنا التربوية.

وربما يعد ذلك استجابة للدعاءات التربوية الملحة من بعض الباحثين، حتى أن "دى ويرت De Weert" يشير إلى أننا لو أردنا للجودة أن تلعب دوراً فى العملية التخطيطية -الأمر الذى قد يودى فى النهاية إلى قرارات مهمة- فإنه لا يمكن إغفال الحاجة لتحديد مفهوم أفضل لمصطلح الجودة.

ولما كانت الجودة عادة ما ترتبط بالتكلفة، فمن الأهمية أيضاً إلقاء الضوء على ما يمكن أن نسميه "اقتصاديات الجودة Economics of Quality"، لا سيما وأنه أحد المجالات الحديثة جداً فى "اقتصاديات التعليم" ومن هنا الحاجة للتحديد الناقد لأبعاد النمو العلمى فى هذا المجال الوليد.

وعليه.. فإن هذا الفصل يسير وفق المحاور المتداخلة والمتراطة التالية:

1- محاولات تعريف الجودة.

2- العوامل التى أدت إلى زيادة الاهتمام بالجودة.

3- قياس الجودة فى التربية.

4- تأثيرات الجودة.

5- اقتصاديات الجودة.

6- خلاصة الفصل.

المحور الأول

محاولات تعريف الجودة فى التعليم

قد يكون من المفيد الإشارة بداية إلى المعنى العام "للجودة" من خلال المعاجم المتاحة، فيشير "المعجم الوسيط" إلى أن الجودة تعنى كون الشئ جيداً، وفعلها "جاد"، وأن "الكيفية" مصدر صناعى من لفظ "كيف"، وكيفية الشئ تعنى حاله وصفته. أما على مستوى المعاجم الإنجليزية، فيكثر التعدد والتداخل لمعاني الجودة والمصطلحات التى تتداخل معه. فقد تعنى "درجة الامتياز Degree of Excellence" أو قد تعنى سمة متأصلة أو مميزة للشئ. وتعنى الجودة بشكل عام بعض العلامات Marks أو المؤشرات، التى يمكن من خلالها تحديد الشئ أو فهم بنيته Constitution. وهناك الكثير من المصطلحات التى قد تترادف أو تتداخل مع مصطلح "الجودة"، منها "صفة Character" و "خاصية Attribute" وغيرهما، مع وجود فروق لغوية دقيقة بين هذه المصطلحات بعضها البعض، وتتضمن الجودة أو النوعية عادة تشكيلة مركبة من النوعيات Qualities الفرعية. ويتضمن المصطلح عادة رتبة عالية من الامتياز، والنقاء، وقوة الصفة.

أما فى التعليم، فعلى الرغم من كثرة تداول مصطلح "الجودة" أو "الكيف" أو "النوعية" Quality فليس من السهل تعريفه بطريقة مباشرة ودقيقة، الأمر الذى حدا ببعض الباحثين بأن يصفه بأنه مراوغ أو محير Elusive، وعادة ما تتباين -بالتالى- وجهات نظر الباحثين ومداخلهم فى التعامل مع الجودة فى التعليم.

وليس الأمر قاصراً على الجودة فى التعليم، بل يتعداه إلى جودة الكثير من الأمور المادية، فحتى جودة التفاحة -على سبيل المثال- تخضع لاختلافات كثيرة. فهل نعرفها بدلالة "الحلاوة" أم ما بها من عصير، وقد يربطها البعض بالحجم، ومدة التخزين، والسعر، وغير ذلك ربما كثير. فلا توجد خاصية منفردة تكفى، ويعتمد الحكم النهائى على التنوع الشخصى، والغرض الذى فى عقل الإنسان.

وإذا كان الحال كذلك فى الأمور المادية، فنتوقع تباينات أكثر وأعماق فى حالة التربية بجوانبها المتعددة، ومدارسها المتباينة، ونسبيتها المعهودة، وتفاعلاتها المعقدة مع الحياة بأسرها. فإذا أضفنا إلى ذلك الطبيعة المفتوحة والمتعددة الجوانب لمصطلح الجودة، فضلاً عن الذاتية الواضحة فى التعامل

معه، سهل علينا تفسير التباين بين الباحثين في هذا المجال، فضلاً عن إدراك سبب عزوف الكثير من الباحثين عن محاولة تعريفه حتى أن "بول Ball" -رئيس الهيئة الاستشارية القومية البريطانية BNAB- رغم استحسانه لتزايد النزعة لإدخال أحكام الجودة Quality Judgments في عملية التخطيط، إلا أنه بادر بالقول بأنه "لكي نحاول تعريف الجودة، فإن ذلك يعد واحداً من المغامرات الأكثر صعوبة التي يمكن أن نشرع فيها". ومن هنا تؤكد بعض الدراسات على أن معنى الجودة غير واضح، وأنها قضية جدلية إلى حد كبير.

ورغم الصعوبات والتحفظات السابقة، هناك محاولات لتعريف الجودة في التربية، يمكن تصنيفها في خمسة أبعاد رئيسية متداخلة ومتراصة، تمثل في الوقت نفسه عوامل أو مؤثرات تأثرت بها هذه التعريفات، وهي:

- 1- ربط تعريفات الجودة بالأهداف.
- 2- ربط تعريفات الجودة بالمدخلات والعمليات.
- 3- الجودة بوصفها مصطلحاً معيارياً يرتبط بالجيد Good، والممتاز Excellent في مقابل السيئ Bad.
- 4- الجودة والاتجاهان التكنوكراتي والشامل.
- 5- الجودة في مقابل الكم.

ويحتوى كل قسم من الأقسام السابقة عديداً من التعريفات التي تتباين فيما بينها تحت مظلة القسم الواحد، وبما لا يتسع المجال لتناوله. وندعوك إلى التعمق فيه من خلال مراجعة بعض المراجع المتخصصة، إلا أننا نقترح عليك تأمل التعريف التالي على أنه تعريف مقترح للجودة من جانبنا:

فقد يقصد بالجودة في التربية:

" مجموعة الخصائص أو السمات التي تعبر بدقة وشمولية عن جوهر التربية وحالتها بما في ذلك كل أبعادها: مدخلات، وعمليات، ومخرجات قريبة وبعيدة، وتغذية راجعة، وكذا التفاعلات المتواصلة، التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة والمناسبة لمجتمع معين. وعلى قدر سلامة الجوهر تتفاوت مستويات الجودة".

ومن الملاحظات المفسرة لهذا التعريف والمكملة وربما المؤيدة له ما يلي:

- 1- اتسام التعريف بالشمولية النسبية، فلم يربط الجودة بالأهداف فقط، وإنما ركز أيضاً على أغلب المكونات الأخرى.
- 2- طالما أن الخصائص هي الوجه الآخر للجوهر، فعلى قدر تعدد الخصائص وشمولها ودقتها يكون وضوح الجوهر أو حالة التربية.

3- يمكن تكييف هذا التعريف العام ليلائم الجودة حسب مستويات متدرجة: نظام التعليم فى بلد ما، التعليم فى مرحلة معينة، التعليم فى منطقة مدرسية، فصل دراسى، وأيضاً طرائق التدريس، إلخ.

4- على قدر قرب المخرجات من الأهداف، وعلى قدر سلامة المدخلات والعمليات (فى ضوء معطيات الأبحاث العلمية) تكون جودة التربية (عالية الجودة، متوسطة، ضعيفة، ...)، وذلك على الرغم من الاقتران الشائع بين جودة الشئ وكونه جيداً، أو ربط الجودة عادة بالرتب العالية من الامتياز وقوة الصفة.

5- ليس بشرط لازم التعبير عن كل الخصائص أو السمات المعبرة عن الجوهر فى شكل كمى؛ فحسب طبيعة الظاهرة المدروسة يكون التعبير الملائم: كمياً، نوعياً، (كمياً/نوعياً). فالأمور الخاصة بنسب النجاح ومستوياته —على سبيل المثال- قد يسهل التعبير عنها بشكل كمى أو رقمى. أما الأمور الخاصة بالمشكلات التى يواجهها المعلمون فى تنفيذ المنهج، وكذا وصف المعلمين والمدرسين والطلاب للمناخ الدراسى، فربما يعد ذلك من الأمور صعبة التكميم بشكل كلى، ومن هنا فلا مانع من الوصف النوعى، والذى يمكن بلورته أيضاً من خلال بعض الأرقام أو النسب. ومن ناحية أخرى يجب تطوير وسائل الوصف لتكون أقرب إلى الموضوعية والدقة.

عزيزى الدارس:

- لاحظ أننا قدمنا التعريف السابق فى ضوء دراستنا التحليلية الناقدة لعشرات التعريفات السابقة فى المجال.
- ولاحظ أيضاً أن امكانات الباحث من ناحية، وطبيعة التربية من ناحية أخرى، وما تتسم به من كثرة المتغيرات وتباينها، والنسبية عبر الزمان والمكان، وتعدد المداخل والمذاهب والتخصصات، وغير ذلك تحول دون أن يوصف التعريف السابق بأنه جامع مانع.
- فهل تساعدنا فى إبراز ما يحتاج إليه من تعديل، مع تقديم الدليل على رأيك؟
نحن فى انتظارك أيها المبدع الناقد.

المحور الثانى

أبرز العوامل التى أدت إلى زيادة الاهتمام بجودة التعليم

تجدر الإشارة إلى أن الاهتمام بالمشاكل المرتبطة بالجودة لا يعد فى الغالب حديثاً، بل هناك عوامل متعددة زادت من الاهتمام بها فى ميدان التعليم. فهناك عديد من الدول قد ركزت اهتمامها على دراسة الجوانب المرتبطة بالجودة، على أثر اكتشافها انخفاض مستوى التعليم فيها. حدث ذلك -على سبيل أمثال- فى الخمسينيات من القرن العشرين فى الولايات المتحدة الأمريكية، وفى فرنسا، وفى غيرهما من دول العالم، مما أصبح الآن من المعالم التاريخية التربوية البارزة.

وقد أصبح الاهتمام بجودة التعليم حاداً بشكل مفاجئ فى منتصف السبعينيات من القرن العشرين؛ خاصة فى الثمانينيات، وتجاوز الاهتمام حدود التربية والتربويين إلى جماعات اقتصادية واجتماعية، وسياسية متعددة فى عديد من دول العالم، حتى أن "لينتش"، و "ويجينز" Lynch & Wiggins (1988) قد جعلوا عنوان الأيديولوجية الجديدة للتربية فى الثمانينات فى العالم هو "دعوة لإصلاح جودة المدرسة"، وعليه جاء الملمح الأول والأكثر أهمية لهذه الأيديولوجية هو "تحسين جودة اندارس". وقد احتل الأهمية العظمى فى برامج إصلاح التربية، وتعلق الملمحان الثانى والثالث أيضاً بالجودة.

وبالطبع تضاعف الاهتمام بجودة التعليم فى التسعينيات، حيث زاد اعتقاد معظم الدول بأن أفضل استعداد للقرن الحادى والعشرين، يكون من خلال تربية عالية الجودة، تكفل تكوين مواطن، يصلح للعيش انفعال فى القرن الحادى والعشرين. وهناك تشكيلة متداخلة ومتفاعلة من العوامل التربوية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية التى كانت وراء زيادة الاهتمام بجودة التربية؛ خاصة منذ منتصف السبعينيات. ولعل من أهم هذه العوامل ما يلى:

1- ردود فعل عصر التوسع التعليمي وما صاحبه من تفاؤل واسع.

فقد أقيمت أغلب المجتمعات ولا سيما النامية على التوسع فى التعليم بكافة مراحله فى الستينيات وبدايات السبعينيات من القرن العشرين، ونظرت إليه على أنه العامل الحاسم فى التنمية الاقتصادية والاجتماعية وتحقيق المساواة والعدالة، وقد صاحب ذلك فى بعض الأحيان التضحية ببعض شروط الجودة فى التعليم. وبمرور الوقت زادت معدلات البطالة بين الخريجين، وتضاعف إدراك أن عديداً من الشباب يتركون المدرسة بإعداد ضعيف للحياة والعمل. وكشفت مؤخراً عديد من الدول ولا سيما المتقدمة مثل انولايات المتحدة، وروسيا، وفرنسا، واليابان عن انخفاض مستويات التحصيل الدراسى بين طلابها.

والأرجح أن الوضع يعد أكثر سوءاً في الدول النامية. ومن ناحية أخرى، فقد تعطل النمو الاقتصادي انمطرد، متحدياً الصيغة الكمية البسيطة:

(تعليم أكثر ← رخاء أكثر) (More Education → More Prosperity)

وقد صاحب هذا الأداء المتميز للتعليم، تزايد معدلات تكلفته، كما أشرنا في الفصل الثاني، مقروناً بأزمات اقتصادية عالمية أشد وقعاً وتأثيراً. ويضاف إلى ذلك تزايد اهتمام جماعات متعددة داخل المجتمع بالتعليم من حيث أهدافه، وبرامجه، ونتائجه، وغير ذلك. وأصبح التعليم معرضاً الآن للمزيد من التدقيق والتمحّص، بل أصبح محاسباً أمام المجتمع فيما يقدمه، وعليه أن يقدم دلائل العائد منه في مقابل ما يبذل فيه من وقت وجهد ومال، وهذا يعني تركيزاً أشد على جودة ما يقدمه.

2- ظهور ضغوط اجتماعية جديدة على المدارس:

تؤدي المدارس اليوم وظائفها المتنامية (تدريس، تطبيع اجتماعي، إعداد لحياة العمل،.....) في ظل ظروف اجتماعية سريعة التغير بسبب تزايد وسائل الاتصال كماً وكيفاً، والانفجار المعرفي، والتفكك العائلي، وعمل المرأة، وغير ذلك.

وعلى المدارس أن تتوقع المزيد من الوظائف وتتوقع الكثير من التغيرات الاجتماعية، التي تؤثر فيها. وعلى المدارس أن تثبت نجاحاً في تحمل المسؤوليات المتزايدة؛ لا سيما وأن المحاسبية المجتمعية لها قد تزايدت في الآونة الأخيرة.

ومن أجل استجابة المدارس للتوقعات الاجتماعية المتزايدة، فإن تقرير منظمة التنمية والتعاون الاقتصادي OECD يعلن أن على المدارس التي تنشئ توازناً بين الالتزام الحقيقي بالمحاسبية العامة Public Accountability والإبقاء على الاستقلال الإبداعي Creative Autonomy للمدارس ومسؤوليات المهنة.

3- التغيرات الاقتصادية المصاحبة للانفجار العلمي والتكنولوجي:

تحملت "مالكوفا Malkova" لهذا العامل، حتى أنها جعلته العامل الأساسي وراء زيادة الاهتمام بجودة التعليم. فقد تميزت الفترة منذ منتصف السبعينيات من القرن العشرين بظهور الإنتاج الآلي، واستخدام الكمبيوتر، والإنتاج النووي، والليزر وغير ذلك. وقد أثرت هذه التغيرات في تركيبة العمالة، والتي تغيرت جذرياً في عقدين أو ثلاثة على الأكثر. فالوظائف الأقل مهارة، التي تتطلب جهداً جسدياً، قد اختفت تقريباً، وهناك طلب متزايد وسريع على المتخصصين الماهرين والذين يجيدون إنجاز أعمال مرتفعة التعقيد، فضلاً عن تمكنهم من استيعاب التغيرات التكنولوجية السريعة، والتي قد تجعل المهن الحالية جد مختلفة عن المهن ذاتها منذ سنوات قليلة مضت، بل تختلف كلية، الأمر الذي يضطر معه العامل إلى تغيير مهنته أكثر من مرة عبر حياته المهنية؛ حتى لا ينضم إلى طابور العاطلين.

ومن هنا كان على التربية أن تعيد النظر فى أهدافها وبرامجها وطرائقها؛ لمقابلة هذه التغيرات بل والتأثير فيها، وعليها بالتالى أن تراجع جودة ما تقدمه حتى يودى إلى إعداد خريجين على درجة عالية من انجودة -شمولاً وعمقاً- تمكنهم من استيعاب تكنولوجيا العصر ، شديدة التعقيد، وسريعة التغيير.

ولعل مما يزيد من أهمية هذا العامل ما ألمح إليه "نوتال Nuttall" من زيادة التسابق الاقتصادى على المستوى العالمى، وتتطلع الأمم لأنظمتها التدريبية والتعليمية لإثراء كفاءاتها فى هذا المجال.

4- ضعف جدوى إصلاح هياكل النظم التعليمية دون إصلاح العملية التعليمية ذاتها:

فقد ثبتت محدودية قدرة الإصلاحات البنوية (الهيكلية) Structural Reforms المكبرة للأنظمة التعليمية فى حل المشكلات التربوية الأزلية. فقد عُلنت التركيبات البنوية مرة بعد مرة، ومع ذلك فإن أعداداً كبيرة من التلاميذ ما زالوا يصلون إلى نهاية تعليمهم بمستويات تحصيلية منخفضة بشكل واضح، ودون حماس للتعليم، والتعلم.

ويشير تقرير OECD إلى أن عدد الطلاب الذين يتركون المدرسة -حاملين بعض صور الشهادات - يعد أكبر من ذى قبل، إلا أن سخط أصحاب الأعمال لم يقل. وتدلنا الخبرة العادية على أن ذلك ينسحب أيضاً على التربية المصرية وربما إلى حد أكبر.

وتكمن الصعوبة الكبرى فى حالة التغيرات البنوية فى كيفية ترجمتها إلى ممارسات تربوية وتعليمية وتعلمية، وفى كيفية إحداث المشاركة الفعالة فى الإبداع لكل المشتركين فى العملية التدريسية والتعليمية. وينطلب ذلك فهماً أعمق لما يحدث بالفعل داخل المدارس والفصول؛ أى جودة التدريس والتعليم التى تحدث داخل المدارس.

إذا ضعف جدوى الإصلاحات الهيكلية الكبرى فى التأثير فى العملية التعليمية داخل المدارس، كان سبباً فى زيادة الاهتمام بمتغيرات الجودة على مستوى المدارس وطرائق التدريس وغيرها من الأمور التدقيقية، التى دونها تفقد الإصلاحات البنوية جدواها ، وربما تصبح ضارة.

5- أسباب تتعلق بالرغبة الأكاديمية:

فقد تزايدت الرغبة على المستوى العالمى فى تنمية معارف جديدة عن الجودة. وقد دفعت هذه الرغبة الأكاديمية بعض الباحثين للاهتمام بالجودة على المستوى النظرى والتطبيقاتى، محاولين الوصول إلى حصائص أكثر موضوعية للجودة فى النظام التربوى بشكل عام، وخصائص مقننة للمدارس الفعالة، وعلاقة كل ذلك بعناصر المدخلات، والعمليات والمخرجات القريبة والبعيدة، وغير ذلك كثير من القضايا الأكاديمية، التى نحتاج لحسمها أو بلورتها بشكل أكثر معقولة.

تدريب:

برجاء محاولة تحديد مدى انطباق كل عامل من العوامل الخمسة السابقة على حالة التعليم فى مصر، أو مرحلة من مراحلها. قدم أمثلة وأدلة تؤكد بها كلامك.

المحور الثالث

قياس الجودة في التعليم

لعل التباين في تعريف الجودة قد أثمر تباينات أكثر تشعباً وعمقاً بخصوص قياس الجودة في التربية. فالتعريفات التي ربطت الجودة بالأهداف -على سبيل المثال- قد ركزت أساساً في قياسها للجودة على المخرجات، في حين ركزت تعريفات الجودة كمصطلح معياري على تحديد خصائص للجودة تكون بمثابة معايير للقياس.

جملة القول أن درجة الشمولية والتكامل في قياس الجودة قد تأثرت إلى حد كبير بدرجة شمولية وتكامل تعريف الجودة نفسه. ولعل مما زاد الأمر تعقيداً تلك الصعوبات الجمة، الناتجة عن تحديد مكونات المدخلات والعمليات والمخرجات وقياسها؛ خاصة المخرجات.

وعلى الرغم من التباينات الواضحة في قياس الجودة، إلا أن السمة المشتركة هي تأكيد أهمية وحتمية قياس الجودة، حتى أن الأسئلة المفتاحية للسياسة التعليمية قد تغيرت من "الكم" إلى "الكيف"، ومن هنا ضرورة إيجاد المقاييس المتطورة الصادقة والثابتة قدر الإمكان؛ لقياس الجودة في التربية. ومن خلال الدراسة المتأنية للإنجازات العلمية في مجال "قياس الجودة" يمكن تقسيمها إلى مداخل أو ربما مدارس متعددة، لعل من أبرزها ما يلي:

- 1- قياس الجودة بدلالة المدخلات.
- 2- قياس الجودة بدلالة العمليات.
- 3- قياس الجودة بدلالة المخرجات.
- 4- قياس الجودة وفقاً لآراء الخبراء (مدخل السمعة).
- 5- قياس الجودة بدلالة الخصائص الموضوعية.
- 6- المنظور الشمولي في قياس الجودة.

وهناك تقسيمات متعددة وآراء ربما تصل إلى حد التعارض داخل كل من التقسيمات السابقة؛ وهي ترجع جملة إلى تباينات فكرية وقيود خاصة بالتطبيق. ومن ناحية أخرى، هناك بعض الارتباطات والتداخلات بين بعض من هذه المداخل.

ولظروف المساحة، سوف نكتفي هنا فقط بعرض موجز للقسم الأول، لتعرف مدى التباين داخل كل قسم من الأقسام الأخرى، فما بالك بالاختلاف بين الأقسام بعضها البعض، وفي الوقت نفسه لنوجد عندك الدافعية لتتبع تفاصيل الأقسام الأخرى، من خلال المراجع المتخصصة.

قياس الجودة بدلالة المدخلات:

يستند أصحاب هذا المدخل إلى فكرة مؤداها إمكان اعتبار المدخلات أو الموارد "جوهر" التعليم وجودته. فغالباً —على حد تعبير "سكاروبولوس Pscharopoulos"— ما تقاس الجودة بواسطة طريقة المدخلات Input Method، فلو جاء معدل إنفاق مدرسة ما لكل طالب أكبر من مدرسة أخرى، فيجب أن تكون أعلى جودة. ويحذر "سكاروبولوس" —فى أكثر من دراسة له— من هذا المدخل، إلا أنه يعلل لجوء الباحثين لاستخدامه، إلى القيود المتعلقة بالبيانات. ومن هنا يلجأ الباحثون إليه كأحد الحلول الوسيطة؛ خاصة فى الدراسات الوطنية أو الدولية.

ويلمح المؤلف تفصيلاً أكبر لفكر أصحاب هذا المدخل عند تتبع مراحل تطور مفهوم "المدرسة المنتجة"، حيث يمثل هذا المدخل المرحلة الأولى أو المرحلة البدائية من هذه المراحل. فهم يرون أن المدرسة إذا توافر لها البناء الصالح بتجهيزاته ومعداته، والمعلمون الأكفاء، والقوانين واللوائح المحكمة، والمناهج والكتب والأدوات التى أحسن إعدادها، والخدمات المساعدة الكافية (التغذية، والرعاية الصحية، والمكتبات، والتوجيه والإرشاد التربوى والاجتماعى... إلخ)، وأكثر من هذا —وربما أهم من كل هذا— الطفل المستعد للتعليم والقادر عليه، فضلاً عن الأهداف المحددة الواضحة، وإذا توافر للتعليم كل هذا، كان تعليمًا منتجاً دون شك.

ويعتقد بعض هؤلاء أن تزايد معدل التكلفة لكل طالب يكفل جودة المدخلات، التى تكفل بدورها جودة "التعليم" ككل. ومن هنا يقيسون الجودة بدلالة تكلفة المدخلات.

ورغم أهمية عناصر المدخلات فى جودة التعليم، إلا أنها لا تعد كافية فى حد ذاتها لضمان الجودة. فهناك عوامل أخرى مكملية، من أهمها: طرق تناول المدخلات، مثل: أساليب التدريس، وتنظيمات المعلمين، ونظم الامتحانات وأساليبها، والتنظيمات المدرسية وتنظيمات المنهج، وتنظيم اليوم والعام الدراسى وغير ذلك. فالعبرة فى التعليم ليست مجرد توافر المدخلات أو الموارد الجيدة، وإنما فى كيفية تعبئتها واستثمارها —عملياً— فى أحسن صورة ممكنة.

ومن ناحية أخرى، فتزايد معدل التكلفة لكل طالب لا يضمن إنعكاساً إيجابياً على المدخلات حتى مع افتراض صلاحيتها لقياس جودة التعليم. فقد تهدر النفقات فى أمور ليس لها علاقة جوهرية بالعملية التعليمية، أو قد لا تستثمر النفقات الإضافية استثماراً فعالاً. ومن هنا فلا عجب أن يقرر "تيم بريجهاوس Tim Brighouse" خطورة قياس الجودة بدلالة تكلفة المدخلات، وليس بواسطة جودة الذى يحدث فى هذه الإمدادات أو فى مخرجات النظام.

وبعد هذا العرض الناقد، يخلص الباحث إلى نتيجة، مؤداها أنه لا يجوز قياس الجودة بدلالة المدخلات فقط، وتنسحب هذه النتيجة بشكل أخص على "تكلفة المدخلات" أو "معدل التكلفة لكل طالب" كمرادف لجودة التعليم، وهذا لا يمنع من استخدام معدل التكلفة كمؤشر للانفاق على التعليم والاستثمار فيه، وليس مرادفاً لجودته أو جوهره.

عزيزى الدارس:

هل توافق على رأى الذى خلصنا إليه فى السطور السابقة؟ علل إجابتك.
(اختلاف الرأى لا يفسد للود قضية)

تدريب:

هيا انطلق لتعد لنفسك تقريراً تحليلياً ناقداً عن الأقسام الخمس الأخرى.

المحور الرابع

تأثيرات الجودة

يرتبط هذا المحور ارتباطاً وثيقاً بالمحور السابق ويتفاعل معه، فقد دفعت جهود الباحثين فى قياس الجودة وتقويمها إلى تتبع آثارها طالما أنه تم قياسها. ومن ناحية أخرى، فقد شجعت رغبة الباحثين فى تتبع آثار الجودة، على قياسها أولاً. وعلى الجانب الآخر، فدراسة تأثيرات الجودة مهدت بشكل جوهري لاقصاديات الجودة، حتى أنه يمكن اعتبارها جزءاً منه.

ويمكن تناول هذا المحور من عديد من الأبعاد التفصيلية، التى ربما تخرج عن نطاق هذا الكتاب. وتتطلب بالتالى دراسة أخرى، وربما دراسات؛ فيمكن —على سبيل المثال- التدقيق فى الأبعاد التالية:

- 1- تأثيرات جودة المدخلات فى العمليات، والمخرجات القريبة والبعيدة، أو المخرجات المعرفية وغير المعرفية، أو المخرجات المالية وغير المالية، وغير ذلك من تقسيمات المخرجات.
 - 2- تأثيرات جودة العمليات فى المخرجات وفق التقسيمات السابقة أو غيرها.
 - 3- تأثيرات جودة المخرجات (وفق معايير مختارة) فى المجتمع وفى الأفراد أنفسهم.
- وتمثل الأبعاد المقترحة سابقاً، نموذجاً للتحليل، يخضع لكثير من النقاش والجدل، ويتباين من باحث لآخر، ومن دراسة إلى أخرى، إلا أن كل بعد من الأبعاد السابقة مؤهل —فى رأى الباحث- لأن يكون موضع دراسة مستقلة. ونكتفى هنا ببعض المعالجات شبه الإجمالية، ومن خلال عدد من الأمثلة البحثية على النحو التالى:

- 1- فقد توصلت دراسة "سوسنيك وإثينجتون Sosniak & Ethington" إلى أن اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو مقرراتهم الأكاديمية جاءت موجبة بشكل عال بغض النظر عن جودة المدرسة، التى حددها المؤلفان فى ضوء عدد من المعايير. ومن ناحية أخرى جاءت اتجاهات الطلاب أكثر إيجابية إلى حد دال فى المدارس الأقل جودة. وقد توصلت الدراسة —أيضاً- إلى أن العلاقة بين اتجاه الطلاب وجودة المدرسة تتباين حسب المادة الدراسية.

- 2- وكمثال لجودة العمليات، فقد أثبتت دراسة "Tenenbaum" أن جودة العمليات التدريسية تؤثر بشكل إيجابي وقوى في مستويات التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلتين الابتدائية والثانوية.
- 3- توصلت دراسة "ديكنسون وأوكونيل Dickinson & O'Connel" إلى ارتباط جودة "استذكار" طلاب الجامعة لدروسهم بعلاقات أقوى مع درجاتهم الاختبارية، بالقياس إلى الارتباط بين الدرجات وكم الاستذكار.

تدريب:

- 1- أرجع عزيزي الدارس إلى أصول الدراسات الثلاث السابقة للمزيد من التفاصيل عن تعريفها للجودة، وطرائق القياس، وطرائق التحليل الإحصائي، وتفاصيل النتائج والتوصيات.
 - 2- من خلال مراجعاتك للأدبيات المتاحة في هذا الشأن، استنبط الفروق بين الدراسات التذيقية Micro التي سبق قبل قليل عرض نماذج ثلاثة منها، وبين الدراسات التجميعية أو المسحية المكبرة Macro التي تحاول عادة الوصول إلى نتائج عامة من نتائج جزئية.
 - 3- علل ظهور هذه الفروق بعد تحديدها، من المنظورين المنهجي والإحصائي، وغيرهما إن أمكن.
- هيا انطلق ولك جائزة. غير مادية بالطبع!!!

المحور الخامس

اقتصاديات الجودة

تعد اقتصاديات الجودة Economics of Quality أحد الفروع الحديثة جداً لعلم اقتصاديات التعليم، الذي يعد بنوره من أحدث فروع علم التربية إن لم يكن أحدثها على الإطلاق، حتى أن هناك شبه إجماع بين عديد من المتخصصين على أن بدايات الستينيات من القرن العشرين هي بدايات هذا العلم، على الرغم من جذوره التاريخية البعيدة، كما سبق وأوضحنا في الفصل الأول من هذا الكتاب. وإذا كان أحوال كذلك بالنسبة لعلم اقتصاديات التعليم، فإننا نتوقع مزيداً من الحداثة لأحدث فروع أو جوانبه. وعليه فلا نتوقع تراثاً ضخماً أو نظرية علمية متكاملة تحكم "اقتصاديات الجودة" وتوجهها، وإن كانت الدلائل تشير إلى تزايد احتمالات الاهتمام به، على الأقل في ضوء تزايد الاهتمام بقضية الجودة ككل.

وقد مهدت الجهود العلمية التي ركزت على دراسة تأثيرات الجودة (خاصة جودة المدخلات والعمليات) في المخرجات لتقدم أفضل في مجال "اقتصاديات الجودة"، حتى أنها تعد الأساس لهذا المجال، وإن لم تكن جزءاً رئيسياً من اهتماماته، كما سبقت الإشارة.

ويلمح المؤلف بداية التركيز الأكبر نسبياً في دراسات هذا النوع على تتبع تأثيرات الجودة في المكاسب ولا سيما المادية. وربما يرجع ذلك إلى تأثير الباحثين في هذا المجال - لا سيما الاقتصاديين منهم - بالاهتمامات التقليدية في علم اقتصاديات التعليم، والمتعلقة أساساً بالمدخلات والعوائد المادية. وعلى قدر التضارب وضعف اتساق نتائج الأبحاث، التي اهتمت بالتأثيرات المستمرة للجودة في التغييرات في المعارف والاتجاهات لدى الطلاب، وهو ما لم تمكن من عرضه هنا، فإن نتائج الأبحاث المتاحة توحى باتساق نسبي وإيجابية واضحة لتأثيرات الجودة في المكاسب المادية، وسوف يحاول الباحث تفسير هذا التضارب فيما بعد.

ويعد "واتشتل Wachtel" و"سولمون Solmon" من أكثر الباحثين اهتماماً بدراسة العلاقات بين الجودة والمكاسب الحياتية، وربما يمثل ذلك - جزئياً - في دراستهما المتكررة والمتتالية لهذه العلاقات. فقد أوضح "واتشتل" (1975) أن النفقات لكل طالب (وهو مقياس تقليدي للجودة في المستويين الابتدائي والثانوي) كان لها تأثير قوى على المكاسب اللاحقة، حتى بعد الأخذ في الاعتبار مجموعة من انعوامل الأخرى مثل الخصائص الشخصية (نسبة الذكاء على سبيل المثال)، والخصائص العائلية (مثل المستوى الاقتصادي والاجتماعي). وقد تابع "واتشتل" وزميله "ريزوتو Rizzuto" دراسة هذه العلاقات في عمل تال (1980) يحمل عنوان "أدلة إضافية على عوائد جودة المدرسة"، وقد استنتجا أن مقياس جودة المدرسة المرتبطة بالميزانية، مثل النفقات لكل تلميذ، تعد أهم من نسب التلاميذ لكل معلم أو المرتب السنوي للمعلم، وذلك في ارتباطها بالمكاسب الحياتية.

وعلى مستوى التعليم العالي، فقد وجد "سولمون" (1977) أن جودة مؤسسات التعليم العالي لها تأثير في المكاسب الحياتية لخريجها. والجدير بالذكر أن مقياس الجودة أو مؤشراتها قد اتسعت في هذه الدراسة؛ لتشمل مؤشرات مثل متوسط درجات الطلاب المستجدين في اختبار الاستعداد الدراسي S.A.T.، والمرتبب. وقد ارتبطت المكاسب بهذين المؤشرين ارتباطاً موجباً. وقد اتضح أن الجودة تؤثر في الدخول الحياتية البعيدة، أكثر من تأثيرها في الدخول التي تأتي مباشرة بعد دخول الخريج سوق العمل. ولم تتأثر هذه النتائج حتى بعد ضبط عدد من الاختيارات الوظيفية، والقدرة الفردية، والخلفية الاقتصادية الاجتماعية.

وفي عمل تال (1981م) درس "سولمون" أيضاً العلاقة بين جودة مؤسسات التعليم العالي والمكاسب الحياتية، ولكن لعينة ذات مدى أوسع في القدرات بالقياس لتلك التي استخدمت في دراسة (1977م). وقد قيسَت الجودة بواسطة "الانتقائية Selectivity" كما يعبر عنها بمتوسط درجات الطلاب الجدد في اختبار الاستعداد الدراسي (S.A.T.). ومرة أخرى كان للجودة تأثير موجب قوى في المكاسب، وجاء هذا التأثير أكثر قوة بالنسبة لهؤلاء، الذين قد عملوا لفترة أطول.

ورغم أهمية النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة، وبغض النظر عن الأساليب المنهجية المتبعة ولا سيما الإحصائية، إلا أنه يؤخذ عليها بشكل جوهري ضيق النظرة إلى الجودة، فقد سبقت الإشارة إلى المشكلات المرتبطة بمتوسط الإنفاق لكل تلميذ كمؤشر للجودة، ولا سيما عند الاعتماد عليه بشكل أساسي. ومن ناحية أخرى.. فإن الاعتماد على "الانتقائية" بشكل أساسي كمؤشر للجودة، كما قاسها "سولمون"، يجعل نتائجه موضع تساؤل؛ لأن جودة المؤسسة لا تعتمد فقط على الدقة في اختيار الطلاب الجدد، إنما أيضاً على الكثير مكن الخصائص والتفاعلات داخل المؤسسة، بل وفي علاقاتها بالمجتمع المحلي. وحتى مقاييس "الانتقائية" جاءت محدودة للغاية: أداء الطلاب في اختبار للاستعداد الدراسي. ولنا نتأمل في معقولية أن تترادف "جودة مؤسسة تعليمية" مع درجات طلابها الجدد في اختبار ما، مهما بلغت دقة هذا الاختبار. قد يقبل ذلك على أنه أحد المؤشرات، وليس المؤشر الوحيد. وتمثل الجهود العلمية المبذولة في مجال "اقتصاديات الجودة" بداية مقبولة بشكل عام، ولكنها تحتاج إلى تطوير في جوانب متعددة، لعل من أهمها:

- 1- توسيع النظرة لخصائص جودة المؤسسة التعليمية أو مؤشراتاتها.
 - 2- توسيع النظرة إلى العوائد لتتجاوز حدود المكاسب الحياتية المادية إلى مكاسب أو عوائد أخرى غير المادية.
 - 3- تطوير التصميمات الإمبريقية والأساليب الإحصائية التي تكفل توصيفاً أدق، وتحديدًا أشمل للعلاقات بين الجودة والعوائد الشاملة، وبشكل يتجاوز حدود "التكميم" إن لزم الأمر.
- ومن خلال مقارنة تأثيرات الجودة على التغيرات في المعارف والاتجاهات لدى الطلاب، بتأثيرات الجودة على المكاسب نلاحظ تعارضاً وتبايناً. فبعض المقاييس المستخدمة لجودة المدرسة أو الكلية لا يبدو أنها ترتبط باتساق -وعبر عديد من الدراسات- بتغيرات في معارف الطلاب واتجاهاتهم، ومع ذلك فإن مقاييس الجودة نفسها هذه يبدو أن لها علاقات قوية بالمكاسب، حتى بعد ضبط عديد من العوامل الأخرى، التي يجب أن تسهم في رأس المال البشري. فلو أن فروق الجودة بين المؤسسات التعليمية لا تفسر جيداً التغيرات لدى الطلاب، فلماذا ترتبط بالفروق في مكاسبهم بعد ما يكتمل تعليمهم؟

هناك تفسيرات عديدة يمكن أن تقترح:

* فمن الممكن أن تؤثر جودة المدارس والكليات في الطلاب، ويتباين الأثر والتغيير حسب درجة الجودة، ولكن بطريقة لم يتم قياسها أو ربما لا يمكن قياسها. فمن الممكن أن خبرة التعلم ذات الجودة الأعلى تمكن الطلاب بشكل أفضل من الانخراط اجتماعياً وبسهولة في عالم العمل. وهذا صعب القياس؛ فقد تجعل الطلاب أكثر تصميمًا على كسب دخول عالية، وربما أكثر طموحاً، وهذا أمر أيضاً صعب القياس.

* وربما تكون الاختبارات المدرسية معيبة أو متحيزة، أو متركزة على قياس معارف غير مفيدة، وربما خطأ. فلا شك أن القدرة على الاتصال (الكتابة والتحدث بوضوح) تعد مهمة في معظم الوظائف. ولا يوجد -على حد تعبير "سولمون"- تحليل علمي قد أنجز على عينات كبيرة، لتوضيح الفروق بين المدارس أو الكليات المتباينة في الجودة التربوية في التأثير في هذه القدرة لدى الطلاب. إن سمات مثل الثقة، والابتكارية، والمرونة، نادراً ما تقاس جيداً، ومن الصعب تبين التغيرات فيها من المسوحات العلمية.

* أو ربما أن مقاييس الجودة التي ارتبطت بالمكاسب تغطي عوامل أخرى، تؤثر في التغيرات الطلابية بالفعل ولم تؤخذ جيداً في الاعتبار، أو تعادلت مع تأثيرات عوامل أخرى. فمعدل النفقات لكل طالب -كمقياس للجودة- قد يغطي كثيراً من المكونات التي ترتبط بعضها بشكل قوى بالتغيرات العلمية والاجتماعية لدى الطلاب، وقد يرتبط بعضها بهذه التغيرات بشكل ضعيف، وربما بشكل سلبي. ومن هنا لا تتضح كثيراً التأثيرات الجزئية مع استخدام المعدل الكلي للنفقات كمقياس للجودة. وبالطبع تحتمل التفسيرات السابقة الكثير من الجدل والحوار، ولكنها مجرد اجتهادات قد تثير الكثير من الأفكار البحثية.

تدريب 1:

- ناقش التفسيرات السابقة بالتقويم. وحاول إضافة تفسيرات أخرى إضافة إليها، أو بديلاً عنها مع التعليل.
- هل تفكر في دراسة ميدانية عن اقتصاديات الجودة تعالج فيها أخطاء الدراسات السابقة؟

هيا حاول، وحاوّر أستاذك في خطة الدراسة.

تدريب 2:

- لاحظ أننا نكاد نرادف في هذا الفصل بين "التعليم" و"التربية" على أمل أن تتسع أهداف مدارسنا لتشمل كل جوانب الإنسان، بدلاً من اقتصرها على مجرد، "التدريس" وهو أحد أبعاد "التعليم".
- وعلى الرغم من ذلك، فهناك من يرى أن التربية أوسع وأشمل من التعليم؛ لأن الأخير عادة ما يتم في المدارس والمعاهد والجامعات، أما التربية فتشمل كل ما سبق بالإضافة إلى كل وسائط التربية الأخرى خاصة الأسرة ودور العبادة ووسائل الإعلام و النوادي، وغير ذلك. وهذا رأي يجب احترامه.
- والآن - عزيزي الدارس- ابحث بعمق عن العلاقات بين التربية والتعليم، ثم حاول تقويم الآراء السابقة. وفي انتظار وجهة نظرك.

خلاصة الفصل الخامس

شملت خطة هذا الفصل محاور خمسة متتابعة، ومتراصة، هدفت تحليل الجهود العلمية فى مجال الجودة التربوية واقتصادياتها وتقويمها. تناولت خطة الفصل فى محورها الأول الأسباب التى تزيد من صعوبة تعريف الجودة فى التربية، مع الإشارة للجهود العلمية الرامية إلى تعريفها، وذلك فى خمسة أبعاد رئيسية، وخلصنا إلى تعريف للجودة ربما يعد مناسباً، وإن كان ذلك لا يعنى أنه جامع مانع، ومن هنا جاء استكمال بعض الملاحظات المفسرة والمكملة له، وإن كان بعضها يتعلق بالدفاع عنه.

وتعلق المحور الثانى بتحليل لخمس من أبرز العوامل، التى أدت إلى زيادة الاهتمام بالجودة فى التربية، وبعد ما برهن الباحث بالدليل العلمى على تزايد هذا الاهتمام على المستويين العالمى، والعربى، بما فيه المصرى. وقد تبين وجود تشكيلة متداخلة ومتراصة من العوامل التربوية، والاقتصادية، والاجتماعية، والسياسية، والأكاديمية، التى يعد أغلبها بمثابة إنذار يستوجب سرعة إعادة النظر كلياً فى جودة التربية. والملفت للنظر أن عدداً من هذه العوامل، تحدد -بشكل صريح أو ضمنى- المجالات التى يجب أن تحظى بتركيز أكبر عند إصلاح جودة التربية.

وتعلق المحور الثالث بتصنيف مداخل قياس الجودة. وقد تم تصنيفها فى ستة أقسام رئيسية، ارتبطت إلى حد واضح بتعريفات الجودة، لاسيما فيما يتعلق بمدى الشمولية.

وتتبع الفصل فى محوره الرابع تأثيرات جودة التربية؛ لاسيما فى التحصيل الدراسى للطلاب، وفى اتجاهاتهم، وفى المكاسب المادية على المدى القريب والبعيد. وتوصلنا إلى ضعف الاتساق عبر نتائج الدراسات فى النواحي السابقة وفى غيرها؛ مما يشير إلى أن الوقت ما زال طويلاً لبناء أساس علمى رصين فى هذا الشأن، وحاولنا تفسير ذلك، لاسيما فى ضوء طبيعة التربية والمنهجية التى اتبعتها الأبحاث فى هذا المجال.

وتعلق المحور الخامس باقتصاديات الجودة والتى ارتبطت كثيراً بتأثيراتها. واتضح أنه على قدر التضارب وضعف اتساق نتائج الأبحاث، التى اهتمت بتأثيرات الجودة فى التغيرات فى المعارف والاتجاهات لدى الطلاب.. فإن نتائج الأبحاث توحى باتساق نسبى وإيجابية واضحة لتأثيرات الجودة فى انمكاسب المادية. وقد حاولنا تفسير ذلك، وحاولنا قبل ذلك تقويم الدراسات فى مجال اقتصاديات الجودة؛ لاسيما فيما يتعلق بمدى صلاحية مؤشرات الجودة التى استخدمتها، والتى جاءت جملة غير كافية، وربما مضللة فى أحيان كثيرة.

ونقرر فى ختام هذا الفصل أن تناولنا له جاء مختصراً للغاية؛ لطبيعة هذا المقرر والهدف منه، ولظروف المساحة أيضاً، على أمل أن نكون قد أوجدنا عندك الدافعية للمزيد من البحث للارتقاء بجودة التربية والتعليم فى نظامنا التعليمى.

فهل نجحنا فى ذلك؟ أنت الحكم!!!

خاتمة الكتاب

نحو استشعار المستقبل، والمزيد من المنفعة

وبعد أن انتهينا بفضل الله وكرمه من هذا الكتاب، الذى يمثل لبنة صغيرة فى صرح هذا العلم الحديث، فإننا نفضل أن تكون خاتمة وظيفية، ومن هنا جعلناها متمركزة حول محورين رئيسيين، وهما:

- استشعار الملامح المستقبلية لعلم اقتصاديات التعليم.
- إمكانات الاستفادة من علم اقتصاديات التعليم فى التربية العربية.

وفيما يلى شرح موجز لكل من المحورين:

أولاً: استشعار لأبرز الملامح المستقبلية لعلم اقتصاديات التعليم

سبقت الإشارة لهذه الملامح والتوقعات، فى ثلث الفصول الخمسة لهذا الكتاب، ونفضل هنا إعادة تلخيصها وإبرازها. ونستند فى استنباطنا لهذه الملامح إلى أساس العلاقات الوثيقة بين الماضى والحاضر والمستقبل؛ فلا مستقبل إلا لحاضر وماض معينين. وهذا لا يعنى أن المستقبل مجرد امتداد للماضى والحاضر، ولكن يعنى أن أبرز أحداث الماضى والحاضر بحسناتها وسيئاتها عادة ما تشارك بالنصيب الأكبر فى تشكيل المستقبل، بالإضافة إلى عوامل أخرى كثيرة.

ويمكن تلخيص أبرز الملامح التى يتوقع أن تحظى بتركيز بحثى أكبر نسبياً فى الثمان نقاط

التالية:

- 1- الارتباط بين اقتصاديات التعليم وغيره من العلوم، وبما يفيد فى المعالجة الشاملة للقضايا التربوية، سواء فى التكلفة، أو العائد، أو غير ذلك. وسوف يؤثر هذا الملمح فى معظم الملامح التالية.
- 2- الاهتمام بدور التعليم فى التنمية الشاملة، أكثر من مجرد دوره فى معدل العائد الفردى والاجتماعى، أو دوره فى النمو الاقتصادى، مع ربط كل ذلك بالتخطيط الجيد للتعليم، وكل العوامل المؤثرة فيه أو معظمها.
- 3- تعدد طرق الاستثمار الأمثل لتكلفة التعليم بعد ما زادت تكلفته إلى حد فاق إمكانات معظم الدول، وبعدها اشتدت الأزمات الاقتصادية العالمية.
- 4- التركيز فى معايير نظم التمويل على معيار "العدالة" بشكل أكبر نسبياً من المعايير الأخرى، مثل: المناسبية أو الكفاية، والكفاءة، مع التحول تدريجياً من المعايير الكمية إلى الكيفية.
- 5- تقويم البدائل المتعددة لتمويل التعليم وبخاصة أنظمة الدعم والقروض وغيرهما.

6- دراسة تأثيرات التعليم العالى المجانى فى متغيرات، مثل: إعادة توزيع الدخل، والحراك الاجتماعى والمهنى بصفة عامة.

7- اقتصاديات الجودة فى التربية، من خلال إطالة اليوم الدراسى، والعام الدراسى، ودعم استخدام تكنولوجيا التعليم، ورفع مستوى جودة إعادة المعلم وغيرها.

8- الدراسات العلمية لأزمة التربية، أو أزمة الثقة فيها، وهل هى راجعة للتربية ذاتها، أو عوامل خارجة عنها؟ مع محاولة زيادة فعاليتها فى التنمية الشاملة.

والتوقعات السابقة هى أقرب للتوصيات البحثية، وهى توقعات بشرية حاولنا أن نجعلها أقرب إلى العلمية دون اليقين الثابت، وقد فضلنا عرضها فى نقاط متداخلة دون تقسيمها إلى محاور، تتماشى مع مجالات اقتصاديات التعليم المعروضة فى هذا الكتاب؛ انطلاقاً من حتمية المزيد من التداخلات بين هذه المجالات بعضها مع بعض. ومن ناحية أخرى.. فإن توقع المزيد من التركيز النسبى على الجوانب السابقة، لا يعنى توقع الإغفال التام للجوانب الأخرى.

ثانياً: إمكانات الاستفادة من اقتصاديات التعليم فى التربية العربية:

من اللافت للنظر أن هذا العلم نشأ فى أحضان دراسات الدول المتقدمة ذات الثراء الكبير والمتزايد، ومع ذلك كانت أحرص على تطبيق جل -أو كل- ما ينادى به هذا العلم من استثمار جيد للموارد التعليمية، والحرص على إثراء عوائد التعليم مع العلمية والاعتدال فى الإنفاق على التعليم، دون انتزاعية بالجودة، ودون التقليل من العوائد. ومن هنا.. فإن سياسة اليابان -على سبيل المثال- قامت على أساس التوزيع الكفء للموارد المحددة، أكثر من مجرد التوسع فى التمويل. ولعل ذلك يستند إلى فكرة مؤداها أن الاستثمار الناجح لا يعتمد على كيفية زيادة الموارد المالية فحسب، ولكن يعتمد أيضاً على حسن توزيعها واستغلالها.

ونرصد تزايد الاهتمام بهذا العلم على الساحة العربية، وهذا شئ طيب، وإن كنا نقترح وجوب تركيز الجهود البحثية فى عديد من المجالات المتداخلة، لعل من أهمها:

1- تحديد وترتيب أمثل الطرق لاستخدام الموارد التعليمية البشرية والمالية والتكنولوجية والزمنية المناسبة لكل هدف تعليمى أو مجموعة من أهداف تعليمية، ترغب دولة ما فى تحقيقها فى كل مرحلة على حدة، بل فى أنواع التعليم المختلفة داخل كل مرحلة. والمثالية أو الأفضلية هنا يمكن أن تتحدد فى ضوء اعتبارات تناسب كل دولة، مثل: حدود التكلفة، أو الزمن أو الإمكانيات المتاحة، أو هى مجتمعة أو غيرها.

2- تحديد تكلفة مراحل التعليم وأنواعه المختلفة للمستقبل القريب والبعيد، فى ضوء مؤشرات الحاضر وطموحات المستقبل وتوقعاته؛ حتى يسهل تدبير هذه التكلفة. وننوه هنا بأهمية الاعتماد بشكل أكثر على معطيات علم الاقتصاد الخاصة باتباع طرق جيدة تستخدم كلفة الوحدة،

وبالأسعار الثابتة بدلاً من الأسعار الجارية، وغير ذلك من الإجراءات العملية، التى بدونها تكاد تفقد دراسات التكلفة قيمتها. وتجدر الإشارة لأهمية استكمال ذلك بدراسات عن الاستثمار الأمثل لتكلفة التعليم.

3- تقويم نظم تمويل التعليم فى ضوء معايير مقبولة، مثل: الكفاية، والعدالة، والكفاءة، أو غيرها مع تطويعها لظروف كل دولة، مع التركيز الخاص على أبعاد الجودة فى هذه المعايير. ويرتبط هذا الجانب بتحديد الوضع الأمثل لحصة التعليم فى الميزانية العامة لكل دولة، بالقياس بحصص أوجه الإنفاق الأخرى (التسليح، الزراعة، والصناعة، وغيرها).

4- البحث عن مصادر إضافية لتمويل التعليم، بالإضافة إلى ميزانية كل دولة ووفق ظروفها، مع ضرورة التجريب العلمى الدقيق لكل من هذه المصادر قبل التفكير فى تعميمها.

5- دراسة كيفية توزيع ميزانية التعليم على مراحل، وأنواعه المختلفة، وفقاً لمجموعة معايير علمية مقبولة، مثل: الأهداف المنشودة، وأعداد الطلاب فى كل مرحلة، أو نوع، وخصائص المتعلم، ومستويات الجودة المنشودة، وغير ذلك. ويكتسب هذا الجانب أهمية خاصة فى ضوء التمايزات لصالح التعليم العالى، التى كشفت عنها بعض الدراسات فى الدول النامية، والتى أشرنا لبعضها فى الفصل الثانى.

6- وإذا كانت الشكوك تزايدت عالمياً فى قدرة التعليم العالى المجانى فى إعادة توزيع الدخل وفى الحراك الاجتماعى والمهنى بصفة عامة، بل رأت بعض الدراسات أنه يؤكد التمايزات الطبقيّة، بدلاً من تقليلها، فإننا نقترح مزيداً من الدراسات العربية فى هذا الجانب. وغنى عن الذكر ضرورة وحتمية التعاون بين المتخصصين فى اقتصاديات التعليم وزملائهم فى التخصصات التربوية والاجتماعية الأخرى؛ خاصة علم الاجتماع التربوى.

7- دراسة عوائد التعليم فى مراحل وأنواعه المختلفة، مع أخذ عامل التكلفة فى الاعتبار. ومن هنا يسهل نسبياً المقارنة بين مراحل التعليم وأنواعه، وفقاً لعدد من العوائد. وتجدر الإشارة هنا إلى أهمية النظرة الشاملة لعوائد التعليم، وليس العائد المادى فقط، ومن هنا يسهل نسبياً إلقاء الضوء على أدوار التعليم فى التنمية الشاملة وشبكة المتغيرات المؤثرة فى ذلك.

8- ووثيق الصلة بالنقطة السابقة، نقترح إجراء دراسات تتعلق بتحديد موقع التربية العربية أو التربية فى كل بلد عربى من أزمة التربية فى العالم، والتى وصلت إلى حد الشك المتزايد فى التربية كقوة دافعة للتنمية. والدراسات فى هذا الجانب يجب أن تأخذ الطابع التشخيصى العلاجى؛ لا سيما دراسة الطرائق التى تكفل زيادة كفاءة النظم التعليمية وإنتاجيتها من المنظور الكمى والكيفى.

ويتضمن كل من المجالات السابقة طرائق وأساليب متعددة لها مميزات وعليها عيوب. وهذه الجوانب تحظى فى الآونة الأخيرة —على الساحة التربوية العالمية— بالمزيد من الاهتمام

العلمى فردياً وجماعياً. ويمكن لكل دولة أن تكون فرقاً بحثية، لمناقشة بعض المحاور السابقة؛ لأن الأمر يتطلب جهود عديد من المتخصصين؛ لا سيما بعدما توثقت علاقات التفاعل بين هذا العلم وغيرها من العلوم، على نحو ما اتضح من قبل.

أما بعد

تلكم اجتهادات باحث ما زال الطريق أمامه طويلاً، وقد سألنا الله فى بداية هذا الكتاب أن يجعله علماً نافعاً، وأن يرزقنا خيره فى الدنيا والآخرة، ونحن فى نهاية هذا العمل نكرر أيضاً هذا الدعاء، ونهيب بالقراء أن يأخذوا بأيدينا نحو تطوير هذا الكتاب، من خلال تزويدنا بأرائهم حوله، فليس هناك كبير على العلم، وربما يوجد كبير فى العلم، والكمال لله العليم، سبحانه وتعالى.

والله من وراء القصد

محمود عباس عابدين

المراجع

المراجع العربية

1. ابتهاج عبد اللطيف، " ملف خاص عن المؤتمر التربوي النوعي الحادي عشر "، المعلم الجديد (تصدر عن وزارة التربية بالعراق)، المجلد 43، الجزء الأول، آيار 1986.
2. احمد فتحي سرور، استراتيجية تطوير التعليم في مصر، القاهرة: مطابع الجهاز المركزي للكتب الجامعية والمدرسية والوسائل التعليمية، يوليو 1987.
3. _____، تطوير التعليم في مصر: سياسته واستراتيجيته وخطة تنفيذه (التعليم قبل الجامعي)، القاهرة: مطابع الأهرام التجارية، 1989.
- 4- اكرم البياني، تبعة موارد إضافية للتعليم "، التربية الجديدة، ع 20، السنة السابعة، 1980، ص ص 37-39.
- 5- المجلس الأعلى للجامعات (مصر)، " مشروع الخطة الاستراتيجية لتطوير منظومة التعليم العالي "، ورقة عمل مقدمة للعرض على المؤتمر القومي للتعليم العالي (13-14) فبراير 2000، القاهرة: وزارة التعليم العالي، 2000.
- 6- _____، مركز بحوث تطوير التعليم الجامعي، إدارة الإحصاء، تطور إحصاءات التعليم (1973-1998) القاهرة: المجلس الأعلى للجامعات، أكتوبر 1998.
- 7- _____، الملامح الرئيسية لتطوير التعليم الجامعي (73-1998)، القاهرة: المجلس الأعلى للجامعات، أكتوبر 1998.
- 8- المعجم الوسيط، الجزء الأول والثاني، ط2، إخراج إبراهيم أنيس وآخرين، القاهرة: مجمع اللغة العربية، د. ت.
- 9- المعهد الوطني للبحث التربوي (طوكيو)، حقائق وأرقام حول النظام التعليمي في اليابان " ترجمة عبد الرحمن أحمد، وحسن جميل طه. الجزء الثاني من كتاب المترجمين: التعليم في اليابان : تطوره التاريخي ونظامه الحالي، الكويت: دار القلم، 1983.
- 10- إميل فهمي شنودة، "الدخول المكتسبة للعاملات المؤهلات وغير المؤهلات : دراسة ميدانية بمحافظتي الإسكندرية والدقهلية"، دراسات تربوية، المجلد الأول، الجزء الرابع، سبتمبر 1986، ص ص 25-35.
- 11- " تعليم المواطن الأمريكي من اجل المستقبل : مقتضيات القرن الحادي والعشرين "، ترجمة مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، 1987.
- 12- تيودور شولتز، كفيية التنمية البشرية، ترجمة سميرة بحر، القاهرة، مكتبة الوعي العربي. 1982.
- 13- ج. أيشرف، أوريفل، "تخصيص الموارد المالية للتعليم: دراسة إحصائية عالمية"، ترجمة انطوان خوري، التربية الجديدة، العدد (19)، السنة السابعة، (يناير/ أبريل) 1980.
- 14- جاك حلاق، " النفقات التربوية الكلية وكلفة الوحدات التعليمية في الدول النامية "، التربية الجديدة، ع 31، السنة الحادية عشرة، يناير/ إبريل 1984.
- 15- حامد عمار، في قضايا التعليم، سرس الليان: مركز تنمية المجتمع في العالم العربي، 1994.
- 16- حسن صعب، تحديث العقل البشري، بيروت: دار العلم للملايين، 1972.
- 17- حسان محمد حسان، بحوث الكلفة والمنفعة في التعليم العالي، القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر، 1980.
- 18- د. روجرز، " الإنتاجية والكفاءة في التعليم "، في: التعليم والتنمية القومية، تحرير د. آدمز، ترجمة محمد منير مرسى، القاهرة: عالم الكتب، 1973.
- 19- ضرار محمد سليمان علي، " التعليم والنمو الاقتصادي في الأردن "، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الأردنية، 1976.
- 20- عباس مدني، النوعية التربوية في المراحل التعليمية في البلاد الإسلامية: دراسة استمولوجية للمعرفة التربوية، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، 1989.

- 21- عبد الله زاهي الرندان ، "فاعلية الكلفة للتعليم الزراعي الثانوي والعالي في الأردن خلال الأعوام 1980، 1985، 1990"، مجلة أبحاث اليرموك (سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية) ، المجلد (10)، العدد (1)، 1994، ص ص 501-534.
- 22- _____، "الجدوى الاقتصادية للتعليم الثانوي المهني الصناعي في الأردن"، مجلة أبحاث اليرموك (سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية)، المجلد (7)، العدد (2)، 1991، ص ص 83-105 .
- 23- عبد الله زاهي الرندان ، "الأثر الاقتصادي للتعليم العام في الأردن لعام 1979"، المجلة التربوية ، العدد الخامس ، يونيو 1985، ص ص 31-11.
- 24- _____، " الأثر الاقتصادي للتعليم في الأردن في الفترة من 1961 إلى 1967"، رسالة دكتوراه غير منشورة : كلية التربية ، جامعة طنطا ، 1976.
- 25- _____، و إبراهيم عبد الله الناصر ، " الأثر الاقتصادي المباشر للتعليم الفندق في الدخل الفردي في الاردن للعام الدراسي 1992/91، دراسات تربوية ، المجلد (21) (أ)، العدد (4)، 1994، ص ص 217-249.
- 26- عبد الله عبد الدائم ، التربية في البلاد العربية : حاضرها ومشكلاتها ومستقبلها من عام 1950 إلى عام 2000، ط4، بيروت : دار العلم للملايين ، 1983.
- 27- _____، التخطيط التربوي : أصوله وأساليبه الفنية وتطبيقاته في البلاد العربية ، بيروت دار العلم للملايين ، 1966.
- 28- علي صالح جوهر. "العائد الاقتصادي من التعليم الثانوي التجاري في مصر"، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة المنصورة . 1977 .
- 29- فردريك هاريسون، وتشارلز مايرز، التعليم والقوى البشرية والنمو الاقتصادي ، ترجمة إبراهيم حافظ، ومراجعة محمد علي حافظ ، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، 1966.
- 30- محمد أحمد إبراهيم العدوى ، " العائد الاقتصادي من التعليم الجامعي في مصر " رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية جامعة المنصورة . 1975.
- 31- محمد أحمد الغنام ، " المدرسة المنتجة : رؤية للتعليم من منظور اقتصادي واسع " ، التربية الجديدة ، (تصدر عن مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية) ع 29 ، السنة العاشرة (مايو/ أغسطس) 1983.
- 32- محمد محروس سماعيل ، اقتصاديات التعليم ، الإسكندرية : دار الجامعات المصرية، 1990.
- 33- محمد سيف الدين فهمي ، التخطيط التعليمي : أسسه وأساليبه ومشكلاته ، ط 6 ، القاهرة : الانجلو المصرية ، 1997.
- 34- محمد عزت عبد الموجود ، ملامح و أبعاد التجديد التربوي ، كما تنشده الخطة الخمسية لإصلاح نظام التعليم في مصر ، ندوة التجديد التربوي في مصر (القاهرة 27 فبراير - 2 مارس 1988) ، الكويت : اليونسكو /ايداس ، د.ت.
- 35- محمد منير مرسى ، عبد الغني المنوري ، تخطيط التعليم واقتصادياته ، القاهرة : دار النهضة العربية ، 1977.
- 36- محمد نبيل نوفل، التعليم والتنمية الاقتصادية، القاهرة: الانجلو المصرية، 1979.
- 37- محمد نبيل نوفل ، " تأملات في فلسفة التعليم الجامعي العربي " ، التربية الجديدة ، العدد (51) ، السنة السابعة عشرة، سبتمبر/ ديسمبر 1990.
- 38- _____، التعليم والتنمية الاقتصادية، القاهرة: الانجلو المصرية، 1979.
- 39- محمود عباس عابدين، علم اقتصاديات التعليم الحديث ، ط 2 ، القاهرة : الدار المصرية اللبنانية ، 2004 .
- 40- _____، قضايا تخطيط التعليم واقتصادياته بين العالمية والمحلية ، تقدم حامد عمار ، لقاهرة : الدار المصرية اللبنانية ، 2003 .
- 41- _____، "رؤية لتطوير التعليم الجامعي المصري"، التربية والتنمية، السنة السادسة، العدد (16)، مارس 1999، ص ص 301-319.

- 42- _____ ، " جورج سكاروبولس وتخطيط التعليم واقتصادياته : دراسة تحليلية تقويمية " ، التربية والتنمية ، ع 2 ، السنة الثانية ، يناير 1993 ، ص ص 92-95 .
- 43- محمود قمبر ، وليم عبيد ، محمود عابدين ، التعليم الابتدائي : نظمته - تطوره - مشكلاته وتجديدهاته ، الكويت : الجامعة العربية المفتوحة ، 2004 .
- 44- هادية رشاد أبو كليله ، "العائد الاقتصادي من التعليم القانوني الصناعي" ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية جامعة المنصورة ، 1981 .
- 45- وزارة التربية والتعليم (مصر) ، مركز التطوير التكنولوجي ، التعليم : مشروع مبارك القومي ومؤشرات تطوير التعليم (1991-1997) ، القاهرة : وزارة التربية والتعليم ، 1997 .
- 46- وزارة التعليم العالي (مصر) ، مكتب الوزير ، النشرة الدورية لوحدة المعلومات ، القاهرة ، وزارة التعليم العالي ، 1998 .

المراجع الأجنبية

- 46-Adams,Raymond S.,(ed.),**Educational Planning:Towards Qualitative Perspective**,paris:IIEP,1978.
- 47-Alemander , Kern, "TheValue of an Education" ,**Journal of Education Finance** , Vol . 1 , Spring1976.
- 48-A.R.E . National Center for Educational Research and Development , "Education in Arab Republic of Egypt 1994/95 – 1995/96 " , **Report Presented at the International Conferece on Education** (Forty _ Fifth Session , Geneva , 1996 .
- 49- Astin,Alexander W. &Solmon,LewisC., "Are Reputational Ratings Needed to Measure Quality",**Change**, Vol.13,No.7,October1981.
- 50- Ball,B.,**Essays in Higher Education**,Surrey,Guilford: The Society for Research into Higher Education&NFER-Nelson,1985.
- 51- Baum , Sandy , "New Directions in Students Loans & Intergenerational Implications " , **Journal of Student Financial Aid** ,Vol . 26 , No.2,1996.
- 52- Becker, G.S. , **Human Capital : A Theoretical Analysis, with Special Reference to Education** , 3rd ed,Chicago : University of Chicago Press1993.
- 53-Benson,Charles S., "TheQuestion of Quality",**VocED**, Vol. 57,No.6,September1982.
- 54- Benson, C ., "Educational Financing" , **International Encyclopadia of Education** , Vol . 4 , 1985.
- 55- Birdsall, Nancy, " Public Spending on Higher Education in Developing Countries : Too Much or Too Little " , **Economics of Education Review** , Vol. 15 ,No.4,1996.

- 56-Blackburn,Robert T.&Conrad,Clifton F.,**"Research on ProgramQuality",Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association(New York, NY,March19,1982)**
- 57-Blaug.,M., **" The Concept of Human capital "** , in :**Economics of Education**, Vol.1 , edited by M.Blaug,England:ELBSS & Penguin Books, 1968.
- 58- -----, **An Introduction to the Economics of Education**, Middlesex, England : Penguin Books ,1970.
- 59-----, **Economics of Education :A Selected Annotated Bibliography**,3rd ed , Oxford : Pergamon Press ,1978.
- 60-----, **The Economics of Education and The Education of an Economist**,New York: New York University Press , 1987.
- 61- Blaug,M.(ed.) , **The Economic Value of Education : Studies in Economics** Psacharopoulos,George of **Education**,Brookfield, VT:Ashgate Publishing,1992.
- 62-----, and Woodhall ,M., **The Causes of Graduate Unemployment in India**,London : The Penguin Press ,1969.
- 63-Bray,Mark,"Multiple – Shift Schooling :Design and Operation for Cost-Effectiveness",**Digest 27**,paris: Unesco/unicif,1989.
- 64- Bray.M. & Lillis,k. (eds), **Community Financing of Education**,Oxford:pergamon press,1988.
- 65-Brighouse,Tim.,**"The Management of Quality"**,in:"**The Management of Quality in Further Education :Aron the Proceedings of theAVPC Autumn GeneralMeeting**",compiled by F.J.Rosamond,(Berkshire,England,20November.1981)
- 66-Caillods, F.,**"Economiics of Education : Review of the Internationl Encyclopedia of Education"**, **Prospects**, Vol.17,No.3, 1987.
- 67-Carnoy,Martin," **Economiics of Education, Then and Now"**,in :**International Encyclopedia of Education**, 2ed, edited by Martin Carnoy, Oxford :Elsevier Science Ltd,1995 .
- 68------(ed) ,**International Encyclopedia of Economics of Education**,2ed . Oxford : Elsevier Science Ltd:1995.
- 69-Carron,G.&Chau,T.N.(eds),**Regional Disparities inEducational Development: Diagnosis and olicies forReduction** ,Paris:IIEP,1980.

- 70-Castellanos, L.G., "Economics of Education : Comparative Studies " , **The International Encyclopedia of Education**, Supplementary Vol.1, edited by T.Husen & T.N. Postlethwaite, Oxford:Pergamon Press 1989.
- 71- Chung , P.S., "Engineering Education Systems in Japanese Universities"**Comparative Education Review** , Vol 30 No . 3 ,August 1986.
- 72-Clagett,Karen," Copetitive College Data", in :**The Right College 1988**,New York :Arco Publishing ,1987.
- 73-Cohn,E.,**The Economics of Education**, Cambridge, Mass.: Ballinger Publishing Company,1979.
- 74-----, and Geske , Terry G. **The Economics of Education**, 3rd ed ., Oxford: Pergamon Press ,1990.
- 75-Coombs,Philip.**The World Crisis in Education: The View from Eighties**, London: Oxford University Press, 1985.
- 76- Coombs,P & Hallak,J.,**Cost Analysis in Education : A Tool for Policy and Planning**,London : Jons Hopkins University Press,1987.
- 77-Denison ,E. F., "Education Economic Growth, and Gaps in Information",reprinted in :**Education and the Economics of Human Capital** ,edited by R.A.W ykster. New York :The Free Press, 1971 .
- 78- ----- , Measuring the Contribution of Education (and the residual) to Economic Growth, in :DECD, **The Residul Factor and Economic Growth**, Paris:OECD,1964 .
- 79-de Weert,Egbert,"A Macro-Analysis of Quality Assessment in Higher Education", **Higher Education**, Vol.19,No.,1,1990.
- 80-Dickinson,Donald J.&O'Connell,D.Q., "Effect of Quality and Quantity Student on Student Grades", **Journal of Educational Research**, Vol.83,No.4,March/April 1990.
- 81-Duncan, G.J., " Earnings Functions and Nonpecuniary Benefits" **Journal of Human Resources**, Vol.11 , Fall 1976.
- 82-Encel , S., " The Future of Education in Relation to the New international Economic Order", in : **The Future of Education and the Education of the future: An IIEP Sseminer** , edited by R.M.Avakov , Paris :Unesco /IIEP ,1980.
- 83-Fielden , J., & Pearson,p.K.,**Costing Educational Practice**, Leicerter(G.B): Council For Educational Technology , 1978.

- 84- Grossman , Michael, "The Correlation Between Health and Schooling " , in:**Household Production and Consumption** , edited by N.E.Terleckyj, New York: Columbia University Press for NBER, 1976.
- 85- Hagstrom, Warren O., "Inputs, Outputs and the Prestige of University Science Departments", **Sociology of Education**, Vol.44, 1971.
- 86- Hallak, J., "Efficiency in Education " , in IIEP , **Educational Costs and Productivity** , Paris. Unesco/IIEP, 1967.
- 87- -----, " The Future of Educational Planning " , **Prospects** , Vol.19, No.2, 1989.
- 88- Harvard Educational Review, **Working Together Toward Reform**, Cambridge (U.S.A.); President and Fellows of Harvard College, 1996.
- 89- ICET, **International Yearbook on Teacher Education** (1997).
- 90- IIEP , **Catalogue of Publications and Documents** , 1999, Paris: Unesco/IIEP, 1999.
- 91- -----, "Planning Education for Reducing Inequalities", **A report of an IIEP seminar, Paris, 27-23 November 1978**. Paris: IIEP, 1981.
- 92- Johnson, C., "Our Investment in Public Education " , **Today's Education : Social Studies Edition**, Vol . 71, No . 1.
- 93- Johnstone, Jame N., **Indicators of Educational Systems**, Paris: Unesco/IIEP, 1981.
- 94- Jorgenson, D.W & Fraumeni, B.M., "Investment in Education", **Educational Researcher** , Vol.18, No.4, May 1989.
- 95- Keeves, John , "Special Theme: Secondary Education", **Bulletin of International Bureau of Education** , 60th year, No.240/241, Unesco, 1986.
- 96- King, R.A., " resource allocation : From Macro – to Micro – Level Analysis " , **Planning and Changing** , Vol.15, No.4, 1984.
- 97- Kinmonth , E.H., "Engineering Education and its Rewards in the U.S. and Japan", **Comparative Education Review**, Vol.30, No.3, August 1986.
- 98- Klees, Steven , J. , "Planning and Policy Analysis in Education: What can Economics Tell us?" , **Comparative Education Review** , Vol .30 , No. 4, Nov . 1986 .
- 99- Knight , B., **Managing School Finance** , London : Heinemann Educational Books , 1983 .
- 100- Kobayashi , Tetsuya , " Into the 1980s : The Japanese Case " , **Comparative Education Review** , Vol .16 No 3, Oct . 1980.
- 101- Lasley, T. J., **Teaching Peace : Toward Cultural Selflessness** , Westport ct: Bergin Eavery, 1994.

- 102-Levin, Diane E, **Teaching Young Children in Violent Times : Building a Peaceable Classroom**, Cambridge, MA: Educators for Social Responsibility, 1994.
- 103-Levin.H.M., "Mapping the Economics of Educational: An Introductory Essay",
Educational Researcher , Vol.18,No.4,1989.
- 104-Lewin,K.,**Education in Austerity : Options for Planners**. Paris.IIEP 1987.
- 105-Lucas, Robert. B., "Hedonic Wage Equations and Psychic Wages in the Returns to School" , **American Economic Review** ,Vol. 61,No :4,September 1977.
- 106-Lynch,Patrick,D.&Wiggins,Thomas,"Planning for Quality in Educational Reform:An International Perspective", **Planning and Changing** , Vol.19,No.4,Winter1988.
- 107- Lyons.R., "Economics of Education ", **International Review of Education**,Vol.25,No.3.1979.
- 108-Malkova,Zoya.A,"The Quality of MASS Education",**Prospects**, Vol.19,No.1,1989.
- 109-Marshall , A,**Principles of Economics** ,8th ed ., London: Macmillan,1920.
- 110- _____ ,**Industry and trade**, 2nd ed ., London: Macmillan , 1919.
- 111-Matews,R.L., "Patterns of Educational Finance" , **Australian Economic Papers**, Vol. 12,1973.
- 112-Michael , Robert T., "Measuring Non-monetary Benefits of Education : A Survey" ,
In:**Financing Education** , edited by W.W.McMalon and
T.G.Geske.Urbana:University of Illinois Press,1982.
- 113- Mittler,Wolfgang,"Education for all",**International Yearbook of Education**, Vol.36,Unesco/IBE,1984.
- 114-Morphet , E.L. and others , **Educational Organization and Administration: Concepts , Practics and Issues** , 4 ed., New Jearsey : Prentice – Hall , Inc, 1982.
- 115-Murnane, R.J., & Levy , F., **Teaching the New Basic Skills : Principales for Educating Children to Thrive in a Chaning Economy** , New York : Martin Kessler Books , The Free Press,1996.
- 116-National Commission on Excellence in Education(NCEE), **A Nation at Risk : The Imperative for Educational Reform**,Washington,DC:NCEE,1983.
- 117- Nollen, Stanley D., "The Economics of Education : Research Results and Needs",
Teachers CollegeRecord , Vol.77,No.1,Sep.1975.

- 118- Nuttall, Desmond L., "Introduction: The Functions and Limitations of International Educational Indicators", **International Journal of Educational Research**, Vol.14, No.4, 1990.
- 119- OECD, "Recent Research Topics in Education", **Economics of Education Review**, Vol.10, No.3, 1991.
- 120- -----, **Schools and Quality : An International Report**, Paris CECD, 1989.
- 121- Orcutt, G.H., and Others , " Does your Probability of Death Depend on your Environment? A Microanalytic Study" , **American Economic Review** , Vol.67, Feb.1977.
- 122- Orivel, f., "Economics of Educational Tecnology ", **The International Encyclopedia of Educational Technology**, edited by Micel Eraut, Oxford: Pergamon Press, 1989.
- 123- Prakasha, Veda and others, **Improving the Quality of Basic Learning Opportunities: Challenge and Response, Digest No.19**, Paris: Unesco/Unicef, N.D.
- 124- Psacharopoulos, George, "Economics of Education a'la Eura", **European Journal of Education** , Vol.35, No. 1, 2000, pp.81-95.
- 125- -----, " Economics of Education : A Research Agenda ", **Economics of Education Review**, Vol .15, No.4, 1996.
- 126- -----, " Public Spending on Higher Education in Developing Countreis: Too Muc Rather Than Too Litiie ", **Economics of Education Review**, Vol . 15, No.4.1996.
- 127- -----, "Returns to Investment in Education : A Globalupdate, Policy Research Working Paper Series(WPS 1067)", Washington, D.C.: The World Bank, 1993, pp.1-60.
- 128- -----, "Comparative Educative Education: From Theory to Practice, or Are you A:/nao*.or B:/ist?" **Comparative Education Review**, Vol.34, No.3, August 1990.
- 129- -----, "Fifteen Questions and Answers on Quality of Education", **Education and Society**, Vol.8, No.2, 1990.
- 130- -----, **Economics of Education : Research and Studies**, Oxford: Pergamon Press, 1987.
- 131- -----, "The Cost- Benefit Model", in: **Economics of Education : Research and Studies**, edited by G . Psacharopoulos, Oxford : Pergamon Press , 1987.

- 132-----.(ed.) **Economics of Education : Research and Studies**
Oxford:Pergamon Press , 1987.
- 133-Psacharopoulos,G., and others , **Financing Education in Developing Countries: An Exploration of Policy Options**,Washington , D.C., The World Bank, 1986
- 134-_____,”Economic Aspects of Educational Planning “ , **The International Encyclopedia of Education** , Vol.3,1985.
- 135-_____,”Cost – Benefit Analysis in Education “ , **The International Encyclopedia of Education**,Vol.2,1985.
- 136-Psacharopoulos,G & Sanyal,B.C.,**Higher Education and Employment : The IIEP Experience in Five Less Developed Countries**, Paris : Unesco / IIEP,1981.
- 137-Psacharopoulos, G . ,and Velez , E. , “Does Training Pay Independent of Education ?Some Evidence from Colombia” ,**International Journal of Education** , Vol. 17, No .6,1992.
- 138-Psacharopoulos , George and Woodhall , Maureen , **Education for Development : An Analysis of Investment Choices** , New York : Oxford University press, a World Bank Publication, 1985
- 139-Rizzuto,R.&Wachtel,P.,”Further Evidence on the Returns to School Quality “,**Journal of Human Resources**, Vol.15,1980.
- 140-Ross,K.N.and Postlethwaite,T.N.,”Planning the Quality of Education: Different Information for Different Levels of Decision- Making” ,**Prospects**, Vol.18,No.3,1988(67).
- 141- Rossmiller,R.A.,”Use of Resources:Does it Influence Student Achievement?” ,**Educational Perspectives**, Vol.21.No.i, Spring,1982.
- 142-Sadlak, J., “ Efficiency in Higher Education : Concepts and problems “ , **Higher Education** , Vol.7 , No.2, May 1978.
- 143- Schultz , T.W,”Investment in Human Capital”,reprinted in:**Economics of Education**,Vo.1,edited by M.Blaug, Baltimore,MD:Penguin Books ,1968.
- 144- _____, “ The Rate of Return in Allocating investments Resources to Education “ , **Journal of Human Resources** , Vol.7 , No. 3, Summer1967.
- 145-----, The Economic Value of Education , NewYork :Columbia University Press, 1963.

- 146-----,"Education and Economic Growth ",in: **Social Forces Influencing American Education**,edited by N.B. Henry ,Chicago :National Society for the Study of Education,University of Chicago Press.1961
- 147-----,"Capital formation by Education",**Journal of Political Economy** ,Vol.68,December1960.
- 148- Selden,Ramsay W.,,"Developing Educational Indicators:Astate- National Perspective",**International Journal of Educational Research**, Vol.14,No.4,1990,pp.383-393.
- 149-Sheehan ,J.,**The Economics of Education**, London :George Allen Unwin Ltd. 1973.
- 150- Slaby,Ronald G, and others , **Early Violence Prevention : Tools for Teachers of Young Children** , Washington , D.C : National Association for the Education of Young Children , 1995.
- 151-Snell, W.,,"Efficiency and Productivity in Education Systems" **Journal of Tertiary Education Administration**, Vol.4,No .2, Oct.1981.
- 152- Solmon,L.C,"Economics of Quality of Education ", **The International Encyclopedia of Education**, Vol. 7, 1985.
- 153-----,,"The Quality of Education",in :**Economics of Education: Research and Studies** ,edited by George Psacharopoulos,Oxford :Pergammon Press,1987.
- 154-Sosniak,Lauren A.&Ethington,Corinna,A.,,"School Quality and High School Seniors' Attitudes Toward Academic Coursework",**The Journal of Educational Research**, Vol .82,No.2,Nov./Dec.1988.
- 155-Stager , David ,,"Economics of Higher Education :Research Publications in English in Canda,1971to 1981,"**The Canadian Journal of Higher Education** , Vol. 12 , No.1, 1982 .
- 156-Strn, Devid," In Memmoriarn: Charles Scott Benson , 1922- 1994", **Economics of Education Review**,Vol.16,No.3 June, 1997.
- 157- Sweetland ,Scott R., "Human Capital theory: Foundations of a Field of Inquiry "**Review of Education Research** , Fall 1996 , Vol .66, No . 3, pp.341-359 .
- 158- Talmage,H.&Rasher,S.P.,,"Quantifying Qualitative Data: The Best of Both Worlds",**Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association**(65th,Los Angeles,CA.April13-17,1981).

- 159-Tenenbaum,Gershon,"The Quality of Instruction on Higher and Lower Mental Processes and on the Prediction of Summative Achievement", **The Journal of Educational Research**, Vol.80,No.2,November/December1986.
- 160-**The International Encyclopedia of Education** , edited By T. Husen & T.N. Postlethwaite,Oxford:Pergamon Press,1985.
- 161-Tibi,Claude,"The Financing of Education:Impact of the crisis and Adjustment Process",in:**TheProspects for Educational Planning**,edited by F.Caillods,Paris IIEP.,1989.
- 162-Tilak, Jandhyala B.C.**The Economics of Inequality in Education**, New Delhi: Sage Publications, 1987.
- 163- Tu, P.N.V., "The Classical Economists and Education "KYKLOS,Vol. 22,1969.
- 164-Tuijnman,Albert,Dilemmas of Open Admissions Policy: Quality and Efficiency in Swedish Higher Education", **Higher Education**,Vol.20,No.,4,December1990.
- 166- Unesco,**Statistical Yearbook,1997**,Paris: Unesco, 1997.
- 167-----,**Statistical Yearbook,1992**,Paris: Unesco, 1992.
- 168-----,**Planning and Management of Educational Development: TheFinal Report of the International Congress**(Mexico City ,26-30 March 1990)
- 169-Vaizey,John, " **Economics of Education** ", The New Encyclopedia Britannica, Macropaedia, VOL.6,Chicago: Encyclopedia Britannica Inc.1976.
- 170-Vasudevan, M.,**Criteria and Method for Educational Research Reform and Planning** , NewYork: Vantage Press, 1976.
- 171- Verry, D. W. " Cost Functions in Education ",**The International Encyclopedia of Education**, Vol.2.1985.
- 172- Vila, Luise,"The Non- monetary Benefits of Education", **European Journal of Education** , Vol.35, No.1,2000,pp21-33.
- 173-Walberg,H.J.," Educational Productivity : Theory, Evidence and Prospects ", **The Australian Journal of Education**, Vol .26,No.2,1982.
- 174-Walters , Pamela B .,"Educational Change and Economic Development ", **Harvard Educational Review**, Vol .51,No .1, Feb . 1981.
- 175-**Webster's New Dictionary of Synonyms**,Mass:Merriam-WebsterInc.,1987.
- 176-**Webster's Ninth New Collegiate Dictionary** , Mass :Merriam- Webster Inc,1987.
- 177-Wilson,SandraM.,"Planningfor School Improvement Using Quantitative and Qualitative Data ",**Planning and Changing**, Vol.18,No.2,1987.

- 178-Windham,DouglasM.,Effectiveness Indicators in the Economic Analysis of Educational Activities",**International Journal of Educational Research** , Vol.12, No.6,1988.
- 179-Wiseman, J.,"Finance in Education ",**The International Encyclopedia of Education**, Vol.4,1985.
- 180-Woodhall," Student Loans", **The International Encyclopedia of Economics of Education**, 2nd ed.,edited by M.Carnoy, Oxford:Elsevier Science Ltd.1995.
- 181----- , Cost- benefit Analysis in Educational Planning , 3rd ed., Fundamentals of Education Planing No .13, Paris : Unesco /IIEP, 1992.
- 182-----," Student Loans in Higher Education : English Speaking Africa", **Educational Forum Series** No .3 , Paris : IIEP.1991.
- 183-----," Student Loans in Higher Education: Asia", **Educational Forum Series** No .2 , Paris : IIEP.1991.
- 184 - -----," Student Loans in Higher Education: Western Europe and the USA", **Educational Forum Series** No .1 , Paris : IIEP.1990.
- 185----- ,"Economics of Education ",**The International Encyclopedia of Education**,**(Research and Studies)** Vol.3 ,edited by T. Husen & T.N. Posttelthwaite, Oxford: Pergamon Press,1985.
- 186-----," Cost Analysis in Education ",**The International Encyclopedia of Education**, Vol.2,1985.
- 187- -----," Cost – Effectiveness Analysis in Education" **The International Encyclopedia of Education**, Vol.2,1985.
- 188-----," Student Loans", **The International Encyclopedia of Education**, Vol .8,1985.
- 189- Woodhall,assisted by Ward , V. , **Economic Aspects of Education: A Review of Research in Baritain**,England: NFER,1972.
- 190 -Yorke,Mantz,"Performance Indicators:Towards a Synoptic Framework",**Higher Education**, Vol.21,No.2,March1991.pp235-248.
- 191-Zahlan,Anthony B."Issues of Quality andRelevance in Distance- Teaching Materials", **Prospects**, Vol.18,No.1,1988(65),pp.75-76.